

Igor Helal Anderson

O terceiro  lho:

**Fotografias docentes,
saberesfazeres alfabetizadores**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Pedagogo, orientada pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio

RIO DE JANEIRO
2011
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – EE
CURSO DE PEDAGOGIA

O terceiro olho: fotografias docentes, *saberesfazeres* alfabetizadores

Igor Helal Anderson

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

Profª Drª Guaracira Gouvêa

Rio de Janeiro
2011

*Agradeço aos meus pais **Grace Helal & Kleber Moreira Anderson**,
por partilharem a simples crença de que podemos ser mais do que podemos
compreender. Pessoas indizíveis que confiam em mim desde e até sempre.*

Agradecimentos

À **Carmen Sanches Sampaio**, pela orientação em momentos infindáveis de acolhimento, atenção, sensibilidade. Minha professora e amiga, quero poder continuar nossos estudos, desafios... conversas!

À **Ana Paula Venâncio**, pelas lutas diárias, solidárias e co-implicadas, que perseguem novos modos de se alfabetizar na escola. Dentro e fora dela as suas ações praticadas me alfabetizaram, também: enquanto processo, só pude ensinaraprender...

À **Jacqueline Moraes (Jacque!)**, pelas viagens benjaminianas, bakhtinianas, sempre compartilhadas com excedentes de visões que me ajudaram na pesquisa, mas sobretudo na vida.

À **Maria Luiza Sússekind (Luli, por favor!)**, professora tão longe e tão perto... Pelas provocações, ajuda e amizade além-universidade, além-escola e agora além-oceano. Linhas abissais? Aonde?

À **Adrienne Ogêda (Dri, para não confundir!)**. Que grata surpresa poder conhecerestudaraprender com você nesse último ano! aguardo ansiosamente pelos nossos próximos encontros "por aí".

Ao **Tiago Ribeiro da Silva**, companheiro de tantos momentos da minha vida que palavras nunca seriam suficientes. Agradeço por cada ação compartilhada e pela amizade com a qual construímos muito do que somos hoje.

À **Guaracira Gouvêa**, pela gentileza em ler essa monografia e as imagens, comigo.

À **minha família**, tão grande e tão pequena, pelas demonstrações de amor, carinho e preocupação. Ainda bem que conseguiram me acompanhar minimamente nessa caminhada! Um lembrete especial à **Fabi, Serginho, Vi e Bê**, irmãos mais-que-queridos.

À **Tamiris Pereira, Flavia Castilho, Lúcia Tereza Romanholli, Lorraine Andrade, Aline Lima e Etiene Abreu** pela amizade e compreensão dentro e fora da universidade.

Aos **amigos e amigas** de hoje e sempre: pensava eu que podia escolher tudo na vida! Sou feliz por saber que com as amizades não é assim... Elas surgem. E me fazem um bem!

Às muitas redes que me atravessam: **FALE, GEPPAN, GPPF**... À **Rede Formad**, enfim. Muitas vozes, pessoas e sentimentos que me fazem (re)pensar continuamente o que sou e o que faço com a educação, aqui e agora.

À **UNIRIO**, pela bolsa de Iniciação Científica, que me possibilitou realizar esta pesquisa de um modo tão plural e importante para a minha formação. Obrigado por essa certificação inicial!

Às **pessoas criativas** que acreditam em uma educação, escolas e pedagogias outras...
Pensadas por imagens, desenhadas por utopias e inscritas no plural.

E por último, mas não menos importante, o meu agradecimento ao **Joaquim Salar**, pela minimeza máxima que (me) sensibiliza, acolhe, faz amar e acreditar nos sentimentos mais puros da vida. O que sentimos, como diria Clarice Lispector, ainda não tem nome.

Resumo

Esta monografia alinhava algumas reflexões sobre formação docente (com)partilhada, tendo como pano de fundo a noção de *professora-pesquisadora* (ESTEBAN & ZACCUR, 2002). Na discussão aqui tecida, privilegio as *fotografias docentes* – fotografias que os professores/as produzem da própria prática – como potencial formativo, dimensão plural de *sinais e indícios* (GINZBURG, 1989) que contribuem para a *desinvisibilização* de saberes e fazeres alfabetizadores, além de permitirem à professora (re)pensar e (re)visitar a própria prática. Logo, a partir de nossa (minha e das professoras) leitura sobre algumas imagens, discutimos perspectivas de alfabetização, enredadas e potencializadas no(s) cotidiano(s) da(s) sala(s) de aula. Que saberes e fazeres alfabetizadores estão implícitos nas fotografias narradas? Como esses se potencializam no diálogo entre quem produziu as imagens e seus leitores? Fotografar a própria prática contribui para a formação dessa professora como pesquisadora? A fotografia se constitui como documento *educativonarrativo* com os cotidianos escolares? Essas perguntas, norteadoras da pesquisa desenvolvida, revelaram a complexidade constitutiva do percurso da investigação (que se processou de 2009 a 2011), abrindo possibilidades para pensarmos modos outros de fazer pesquisa com o cotidiano; lendo imagens, conversando com elas e com seus autores, ao mesmo tempo em que nos co-implicamos com e em diferentes espaços de formação docente.

Palavras-chave: Formação docente. Fotografias docentes. Alfabetização. Cotidiano escolar. Professora-pesquisadora.

Sumário

Prólogo: abandonando a terceira pena... Amparando *outras* novas. [p. 10]

1. Ensaios introdutórios ou introdução a ensaios? Notas sobre mo(vi)mentos iniciais de pesquisa... [p. 11]

2. *Palavras, textos, imagens:* narrativas, enfim - adentrando e interagindo com novas alegorias de pesquisa. [p. 15]

3. Sobre (convers)ações cotidianamente enredadas: o que há de *práticas(de)pesquisas* nas *fotografias docentes*? [p. 19]

3.1. *Saberesfazerescompartilhadosexperenciados* em conversas: imagens da sala de aula e concepções de alfabetização *nascom fotografias docentes*. [p. 24]

3.2. Tra(n)çando possibilidades de *fazem com* o cotidiano: imagens – nossas margens de compreensões. [p. 43]

4. *Ler, (re)ler, ler-se, (re)ver de novo...* *Novasvelhas* teorias: conhecimento de si, de ti e mais de quem?

ou

Além-pesquisa e dentro dela: porque (algum)as (inter)ações (imagéticas?) são compartilhadas em rede(s)... [p. 49]

5. *Fotogra-f(i)ando (in)conclusões:* tecendo (desa)firos alfabetizadores, fotográficos, docentes... *cotidianos*, enfim. [p. 56]

Epílogo: por uma pedagogia da imagem? *Fotografiasmemórias* de (e em) formação... [p. 59]

6. Referências Bibliográficas. [p. 61]



UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

O terceiro  lho:

**Fotografias docentes,
saberesfazeres alfabetizadores**

Igor Helal Anderson

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2011

Prólogo

Abandonando a terceira perna... Amparando outrashovas.

Fico tão assustado quando percebo que durante horas perdi minha formação humana. Não sei se tirei uma outra para substituir a perdida. Sei que precisarei tomar cuidado para não usar sub-repticiamente uma nova terceira perna que em mim renasce fácil como capim, e a essa perna protetora chamar de "uma verdade".

[...]

Não compreendo o que vi. E nem mesmo sei se vi, já que meus olhos terminaram não se diferenciando da coisa vista. Só por um inesperado tremor de linhas, só por uma anomalia na continuidade ininterrupta de minha civilização, é que por um átimo experimentei a vivificadora morte. A fina morte que me fez manusear o proibido tecido da vida. É proibido dizer o nome da vida. E eu quase o disse. Quase não me pude desembaraçar de seu tecido, o que seria a destruição dentro de mim de minha época.

Talvez o que me tenha acontecido seja uma compreensão – e que, para eu ser verdadeira, tenho que continuar a não estar à altura dela, tenho que continuar a não entendê-la. Toda compreensão súbita se parece muito com uma aguda incompreensão.

Não. Toda compreensão súbita é finalmente a revelação de uma aguda incompreensão. Todo momento de achar é um perder-se a si próprio¹. [...]

(Clarice Lispector em A Paixão Segundo G.H.)

Clarice Lispector, instigante e enigmática, abre esse texto oportunamente, denunciando quão difícil é o lidar com o novo, com o inesperado, com a compreensão nova que é, em si, incompreensão... Do que outrora era sabido.

Denuncia a necessidade de ousarmos abandonar a terceira perna, para assim estarmos sujeitos à compreensão súbita, ou a incompreensão, que é o prelúdio de uma compreensão que se desenha. A terceira perna, dura, sólida, são as nossas certezas. Para vermos além do que compreendemos, para que aconteça algo a mais do que estamos habituados a ver, é preciso livrarmo-nos da terceira perna, é preciso despirmo-nos de nossas certezas e antigos estigmas...

Todavia, *ouvirsentir*² é o que move a mim e aos sujeitos (multi)situados nesta pesquisa, porquanto se consubstancia em um *processo de criação e não de mera constatação*. Afinal, *a originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar* (COSTA, 2002, p.152). Nos olhares e interfaces, interações e diálogos transversais – assim como as (minhas) andanças que me trouxeram até aqui. Um processo edificante de conhecimentos que se enreda com novos outros modos de se (auto)conhecer.

Indi(vi)zível, muitas vezes...

¹ O grifo é meu.

² No nosso grupo de pesquisa, viemos nos desafiando a utilizar termos indissociáveis, antes compreendidos como dicotomizados, procurando romper com a limitação imposta pelas ciências da Modernidade. Esse movimento surge, cada vez mais, para desenvolver compreensões necessárias às nossas pesquisas com os cotidianos.

1

Ensaio introdutório ou introdução a ensaios? Notas sobre mo(vi)mentos iniciais de pesquisa...

*Se eu pudesse contar a história em palavras,
não precisaria carregar uma câmera.*

(Lewis Hine)

Minha história – porque toda pesquisa e mesmo as ações são *historicizadas* e situadas – começa em meados de 2009 quando tenho a oportunidade de *verouvirsentiras* discussões travadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE)³, já em seu terceiro ano de encontros. A partir deste momento, sou convidado pela professora Carmen Sanches Sampaio a participar do grupo de pesquisa⁴ como bolsista voluntário, embora já estivesse fazendo algumas indagações e me relacionando com aquilo que me provocava e me direcionava os olhares: a fotografia – aliás, criação praticada por mim há muitos anos.

Venho aguçando, desde então, os sentidos para o que antes poderia estar silenciado nos pensamentos e práticas de meus pares, *fazendo parte e estando sendo* como/em um processo, sem precisar *essencializar* (e silenciar) minha identidade (SKLIAR, 2003); pensando e refletindo, desta forma, sobre nossas próprias formações⁵.

³ Projeto de pesquisa: “Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita”, conhecido como *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE)*, ao qual esta monografia está vinculada. O FALE é uma série encontros mensais, realizados aos sábados pela manhã, na UNIRIO, destinados aos professores e professoras que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e estudantes de cursos de formação de professores. O principal objetivo dos encontros é garantir espaços de socialização, investigação, discussão e reflexão sobre a prática alfabetizadora realizada, cotidianamente, nas escolas. O estranhamento, desnaturalização e ampliação dos *saberesfazer*s docentes são perseguidos através da articulação entre a prática e a teoria. A cada encontro um(a) professor(a) pesquisador(a) vinculado(a) à universidade e um(a) professor(a) pesquisador(a) vinculado à escola básica são convidados para conversar sobre um tema (previamente definido a partir da demanda do próprio grupo) relativo a modos de ensinar e aprender a ler e a escrever e práticas de leitura e escrita experienciadas no dia-a-dia das escolas de modo que as crianças, desde cedo, possam exercer a autoria e o pensamento crítico.

⁴ Os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) acontecem nas tardes de segunda-feira na UNIRIO.

⁵ Permito-me usar a palavra *formação* no plural, visto que, mesmo sabendo e identificando os sujeitos como singulares, a nossa pesquisa se inscreve em espaços *multissituados* e *polifônicos*, logo, não

Corroborando a idéia defendida por Connelly e Clandinin (1995), o FALE se constitui em uma *comunidade de atenção mútua*, colaborativa. É um momento, porque é (um) encontro, *espaçotempo* de diálogo, narrativas de práticas, de escuta, de conhecimento e experiência. E é também um movimento *prácticoteóricoprático* (ALVES, 2003) perseguido constantemente, a fim de explicitar possibilidades outras de *fazer com* o cotidiano (CERTEAU, 2007) da e na escola básica, *descortinando* produções de conhecimentos e saberes emergentes de professores(as) e crianças, *mergulhados* em uma ambiência de *(auto)formação docente compartilhada* (SAMPAIO, 2010).

Desta forma, fui percebendo, ajudado pelo grupo, que as fotografias ocupam lugar a ser complexificado e compreendido como lócus privilegiado nas pesquisas *com* os cotidianos – enfim, *como aquele elemento sem o qual não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê compreensão necessária do que é pesquisado* (ALVES, p. 188, 2010).

Demais, a minha aproximação e interesse pelas *fotografias docentes*⁶ não surge por acaso, pois, como bolsista voluntário (e) nos meses seguintes de encontros e discussões, fui direcionando cada vez mais o olhar, os sentidos⁷, para (ess)as imagens, bastante ajudado pelo diálogo, provocações e interlocução com minha orientadora, Carmen Sanches Sampaio. Por meio desse movimento, pude ir percebendo que as fotografias trazidas pelos professores e professoras não (só) ilustram narrativas docentes, mas são, elas mesmas, *formas de narrativa* (CONNELY e CLANDININ, 1995). Nesse sentido, quanto às fotografias, venho compreendendo

que não existem descrições, só narrativas (...). Isso significa dizer que a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada. Todo conhecimento, portanto, e as realidades sociais no seio das quais eles são produzidos, por serem sempre e

podemos enxergar e considerar, nestes espaços, apenas um processo formativo, mas vários, nos quais nós mesmos nos inserimos, *transversalizando* e ampliando os nossos saberes, fazeres e conheceres.

⁶ Fotografias que os docentes produzem. O termo surgiu durante as conversas com minha orientadora, a professora Carmen Sanches e partiu da necessidade em priorizar as fotografias que os(as) professores(as) produzem em seus cotidianos, no processo pedagógico.

⁷ Me constituí em um *studium*, aquilo que Roland Barthes (1984) denomina como *o interesse, o gostar, a afinidade* e mesmo experiência com as fotografias.

necessariamente narrativamente apresentados, comportam elementos de "ficção", produzidos pelo narrador e modificado pelos "ouvintes". As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir. (GARCIA & OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Por isso, embora as falas e escrituras dos(as) professores(as) me ajudem a compreender seus *saberesfazeres*, é a partir de minha experiência com a fotografia que me sinto provocado a elegê-las como foco da pesquisa. Compreendo que a prática docente é, também, narrada por meio das imagens - entendendo-as como dados significativos, os quais podem atuar como fontes e permitem formar teorias (ALVES, 2010) – alfabetizadoras, porque todos os(as) professores(as) usam fotografias enquanto/quando narram suas práticas no FALE, possibilitando *entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno* (OLIVEIRA & GERALDI, 2010, p. 24).

Então, *carregando uma câmera* para registrar os encontros do FALE, sempre atento ao que é narrado, explicitado e *conversado* naquele *espaçotempo* venho *mergulhando* em espaços de formação docente e puxando fios de modo a *triangular* redes, nas quais se inserem o próprio FALE, o Grupo de Estudos e Pesquisa: Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)⁸ e a oportunidade de acompanhar ao longo de três anos (2009 a 2011), a prática alfabetizadora da professora Ana Paula Venâncio⁹, com a qual tenho aprendido e apreendido cotidianamente *o que é, como é e, talvez, porque ser professor da e na Escola Básica*. Além disso, o que me moveu a *pedir licença para verouvirsentir* (FERRAÇO, 2003) práticas, tensões e mo(vi)mentos vários presentes naquela turma é aquilo que (também) me habita: minha formação. Uma *aposta*

⁸ GEPPAN, criado em agosto de 2008, por demanda de um grupo de professoras que, terminando um curso de especialização, na Universidade Federal Fluminense (UFF) - Alfabetização das crianças das classes populares - gestado e ofertado pelo Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (Grupalfa) sentiu a necessidade de um espaço onde pudessem discutir, estudar e refletir sobre a própria prática. O GEPPAN está articulado ao Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE/UNIPIO) e, juntos, constituem a Rede de Formação Docente (Rede Formad), atualmente formada por grupos de docentes, vinculados à universidade e à escola básica, do Rio de Janeiro e Campinas, SP.

⁹ Ana Paula frequenta o FALE, GEPPAN e GEFEL (Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores - as professoras se encontram no espaço em que ela trabalha), sendo ela professora de uma escola pública situada na zona norte do Rio de Janeiro, persegue cotidianamente uma prática emancipatória, preocupada com uma *alfabetização discursiva* (SMOLKA, 2008) e da participação ativa das crianças no processo de *aprendizagemensino* da linguagem escrita.

nas competências de quem ensina, mas também aprende, e de quem aprende, mas também ensina (ZACCUR, 2011, p. 113). Porque, assumindo-nos como parte de um coletivo (...) são várias as rotas e múltiplas as possibilidades para reinventar a alfabetização (idem).

Conseqüentemente, essas redes se constituíram em meu *tripé* nessa trajetória de pesquisa, sobre o qual me debruço a fim de identificar saberes, fazeres e conheces alfabetizadores por meio das fotografias docentes produzidas nos cotidianos escolares e narradas no FALE que, não obstante, se *revelam*, também, como potenciais *formativosinvestigativos* e documentos através do quais os(as) professores(as) investigam a própria prática, contribuindo para assunção destes(as) como *professores(as)-pesquisadores(as)*. Nesse sentido, convido a vocês agora a caminhar comigo nessa aventura *pesquisante*, onde as intuições são compartilhadas e delineiam novos horizontes para pesquisas e práticas outras na(s) rede(s) que nos inserimos, cotidianamente – porque, trabalhar assim, em vias *enredadas*, implica e permite

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

2

Palavras, textos, imagens : narrativas, enfim – adentrando e interagindo com novas alegorias de pesquisa

Pretendi deixar dito também de como a visão – de como o modo de ver, o ponto de vista – altera a realidade, construindo-a. (...) O modo de olhar dá o aspecto à realidade. (...) Cada olhar fazia emergir novas extensões, novas realidades – isso é tão claro para mim.

(Clarice Lispector)

Assim como as práticas docentes, o *fazer* da pesquisa surge imbuído de desafios e escolhas, nas quais os alicerces somos nós mesmos, nossas experiências, compreensões e olhares. Contudo, não estamos sozinhos e, portanto, travamos diálogos contínuos com *outros* sujeitos; pessoas que nos ajudam a ver/compreender o que fazemos – ou, ao menos, *intentamos* fazer, perpetrando, assim, em *novos pontos de vista, extensões e realidades*, como nos diz Clarice, na epígrafe.

Durante os anos, na universidade, como estudante, praticante e bolsista de Iniciação Científica, me senti assim; ajudei e fui ajudado a ver além do que os meus olhos permitiam enxergar, além do que compreendia (FOERSTER, 1996) – porque é a partir do *vistoouvidosentido* que os modos de estudar o cotidiano se amplia *incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc.* (FERRAÇO, 2008, p. 103). E assim (me) sinto, sentindo o outro.

Aliás, mergulhar *noscom* os cotidianos retratados e narrados implica assumi-los como possibilidades de compreensões acerca daquilo que venho tentando: problematizar as *fotografias docentes* enquanto *potenciais formativos*, porquanto (elas) vêm deixando de ser algo estranho à prática de professores e professoras, incorporando-se, assim, ao(s) cotidiano(s) das salas de aula, algo que posso perceber ao *conversar* com professoras participantes dos espaços *enredados* e explicitados anteriormente.

Imerso nessa investigação, me movem, aqui, algumas inquietações: *como se*

inserem as fotografias na prática/formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as)? Se a fotografia faz parte do cotidiano da sala de aula, o registro fotográfico é feito diariamente? Como é a relação desses(as) professores(as) com essas fotografias? As revisitam? E elas são de fato vistas como dispositivo de formação e reconhecidas como documento que ajuda essas professoras refletirem sobre a própria prática? Essas perguntas, por sua vez, se desdobraram em outras, as quais engendraram meus objetivos em campo, sendo complexificadas no percurso de (investig)ação.

Logo, os **objetivos** pensados para essa pesquisa foram dois:

- Investigar *saberesfazeres* alfabetizadores através de *fotografias docentes* (produzidas pelos próprios professores e professoras) narradas em diferentes espaços de formação;
- Identificar se o processo de fotografar – *os modos de* ou, ainda, os seus diferentes *usos* - a prática pedagógica/alfabetizadora contribui para a formação do(a) professor(a) como *pesquisador(a) da própria prática*.

Nesse mo(vi)mento, faz-se necessário ponderar que concepção de alfabetização o nosso grupo vem defendendo e perseguindo, qual seja: aquela na qual a aprendizagem da linguagem escrita se processa *dialógica e discursivamente* (SMOLKA, 2008); rompendo com cartilhas, materiais mecanicistas e ações que neguem a autoria e autonomia das crianças e até mesmo dos(as) professores(as) – nesse contexto, outra pergunta surge: *o que eles e elas registram de suas práticas alfabetizadoras?*

No bojo de minhas andanças, venho, ainda, discutindo sobre a (necessidade de) formação permanente de professores(as) e os aspectos a ela ligados, compreendendo, no diálogo travado com os meus pares, a formação como um processo (auto)formativo no qual se inserem dimensões profissionais, pessoais e experienciais - plurais, sobretudo (SOUZA, 2006; SOUZA e D'ÁVILLA, 2010; SAMPAIO, SILVA e HELAL, 2011).

Comungando com esta perspectiva, a qual expressa a autoria docente no movimento de (auto)formar-se, penso em refletir também, na tessitura desse texto, sobre o papel da fotografia nesse processo. Isso porque, defronte às fotografias, estamos diante de uma *segunda realidade: a do documento* (KOSSOY, 2009) – o qual é

potencializado pelas narrativas dos(as) professores(as) acerca de suas produções; afinal, *as fotografias não são meras ilustrações de textos* (idem); elas se relacionam com palavras e textos e devem ser apreendidas como *interações dinâmicas* (FISCHMAN, 2008), onde múltiplas *leituras* e *pistas* emergem dos *sinais* e *indícios* (GINZBURG, 1989) com os quais posso perceber (não sozinho!) concepções, *saberes-fazer*es docentes/alfabetizadores, *(descon)fiando*(de) minhas astúcias e intenções.

Sobre essa *segunda realidade* inerente à fotografia, é possível compreendê-la como uma *documentação narrativa*, a qual, conforme Suárez (2007), se insere no campo da *investigação educativa* e é pensada como

una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando (...) conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (...) A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho (p. 14).

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

Demais, foi crescente, no percurso da *investig(ação)*, a iminente convergência midiática nos espaços escolares e, principalmente, nas salas de aula. Professores e professoras, carregando suas câmeras, vêm se desafiando, cada vez mais, a registrar suas práticas (também) por meio de fotografias¹⁰, me fazendo indagar e, talvez,

¹⁰ Observei, também, ao longo de 2010, que algumas professoras registravam as suas práticas cotidianas por vídeos, os quais tentavam flagrar dinâmicas e atividades vividas e experienciadas em sala de aula, em movimento. Porém, não me ative a essas filmagens para, de fato, *mergulhar nas fotografias docentes*.

compreender porque *novas tecnologias e os novos conhecimentos estão entrando na escola, o que seus praticantes fazem com isso e o que criam a partir daí* (ALVES, 2008, p. 98). Logo, admitindo que há *usos cotidianos* de instrumentos vários para o registro da prática docente, venho elegendo a fotografia como narrativa possível dos conhecimentos tecidos em rede(s).

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

A fotografia *não é apenas uma imagem (como uma pintura é uma imagem), uma interpretação do real; é também um vestígio* (SONTAG, p. 170, 2005), consubstanciando-se, assim, em documento de pesquisa privilegiado, podendo alargar olhares e revelar concepções outras de educação e alfabetização. Fazer uso de fotografias como documentos, contribui para, também,

permitir a los investigadores del campo de la educación comprender los acontecimientos y las imágenes escolares no sólo como algo que son: presencias, representaciones y también simulacro de lo ausente – sino además como herramientas que permitirían desestabilizar conceptualmente los rituales escolares (FISCHMAN, p. 246, 2006).

Por fim, a metodologia que se anuncia a seguir vem potencializar os contextos *complexos* pelos quais venho perpassando em minha formação, sobretudo quando comecei a dialogar, falar e escutar com meus pares no grupo de pesquisa, acreditando, como diz Morin (1989), que as coisas *se fazem e nascem através de encontros*. Demais, tecer conhecimentos nas diversas redes que se articulam a essa monografia é uma ação a qual tenho tentado, cada vez mais, praticar.

3

Sobre (conversa)ções cotidianamente enredadas: o que há de práticas(de)pesquisas nas fotografias docentes?

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

(Boris Kossoy)

Adotando uma perspectiva teórico-metodológica (um discurso) que tenta abarcar os múltiplos *usos* fotográficos e atentando para os variados *personagens conceituais*¹¹ e instrumentos passíveis de descobertas não diretamente (e imediatamente) experimentáveis pelo observador (GINZBURG, 1989; DELEUZE; GUATARI, 1991), inclinei-me na tentativa de, *com todos os sentidos, procurar ultrapassar os limites impostos por aquilo que esses registros do vivido nos deixam perceber numa primeira aproximação* (PACHECO, 2010, p. 40). Busco subverter a lógica *aprisionativa* e (apenas) ilustrativa das fotografias: elas se comportam como fragmentos subjetivos produzidos pelos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2007) que registram seus trabalhos, práticas e ações, também cotidianas e plurais.

E é com esses(as) praticantes que me proponho a assumir a *conversa* como *arte de fazer* em minhas caminhadas, mergulhando nas narrativas fotográficas e no próprio diálogo tecido com os(as) professores(as) para pensar e *estar sendo* em uma conversa – e não entrevista, a qual pressupõe um jogo de intenções muitas vezes imposto e direcionado pelo entrevistador¹². Nesse movimento de *versar com*, se nos coloca o desafio de nos relacionarmos de uma maneira mais afetiva com o *outro*, em um posicionamento aberto para os temas que surgem, em uma postura livre para ouvir, entregando-nos às possibilidades dos diálogos. Logo, uma arte que vem sendo, além de

¹¹ Essa categoria me ajuda a compreender as fotografias como possibilitadoras de novas condições aos pensamentos e impressões emergentes da, na e com a interlocução com os seus produtores.

¹² Aliás, direcionamento é o que não se pode esperar de uma conversa. Neste momento, recordo-me de Clarice Lispector e sua definição para a série de “entrevistas” que realizou em sua vida profissional – ela mesma dizia que, além da exposição, *havia muita conversa e não as clássicas perguntas e respostas, sendo interessante por revelar o inesperado* (MOSER, 2010).

nomeada, *legitimada praticada* por mim e companheiros de pesquisa... Pelos estudos *com* os cotidianos, enfim.

Sendo a pesquisa *polifônica e multissituada*, várias vozes e vários lugares são trazidos por imagens, diálogos e narrativas, afinal, *desenvolver conversas com os praticantes e levar a que me mostrassem suas fotografias* (ALVES, 2010) valoriza e permite olhares outros para o cotidiano e práticas aí imbricadas. Ou seja, para tentar romper com as limitações impostas pela mera análise iconográfica, a assunção da *conversa* com os(as) professores(as) praticantes e artistas *nodo*com o cotidiano não funciona como extensão do que foi *ditonarrado* anteriormente, mas como ampliação dos meus *quereresses* acerca da prática destes(as) professores(as) – e o que as *fotografias docentes* revelam para mim e para esse(a) professor(a), dialética e dialogicamente. O meu olhar (e dos professores e professoras), nesse sentido, se amplia para ressignificar o *espaçotempo* em que tais imagens foram feitas, o qual (trans)borda continuamente em pistas para eu (tentar) decifrar questões ebulidas com os objetivos da pesquisa.

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

São essas conversas que me ajudam quando eu menos espero. Na rua, na cantina na universidade, no ônibus, à caminho de casa... Ao conversar com meus companheiros de pesquisa, percebo que aprendo com a partilha da palavra, em uma mistura de descontração e atenção perante meus pares. Para mim, são momentos privilegiados e que se constituem em experiências – na maioria das vezes, eu não preciso *gravar* conversas para saber que naquele e daquele ínfimo *espaçotempo* de diálogo vou me lembrar de e em outros contextos, puxados por esses movimentos tecidos entre pensamentos, versos e sentimentos. Por isso, venho compreendendo o que faço reafirmando as palavras de Eduardo Coutinho (2008), cineasta brasileiro:

**O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberesfazeressaberes alfabetizadores**



(...)eu que nunca pensei que entrevisto pessoas, eu tento estabelecer um troço que se diferencia por ser a conversa, porque a entrevista, primeiro lugar, acaba tendo um caráter diretivo mais claro, entende? A entrevista não exige mil lances, que haja um envolvimento afetivo dos dois lados, enfim... (p.105)

Assim como currículos (e roteiros, se pensarmos no cinema dirigido por Coutinho) muitas vezes as entrevistas são direcionadas, tendenciadas, *prescritas* por atitudes impositivas e que não garantem um *envolvimento afetivo* dos dois lados. São contrárias às imprevisibilidades com o diálogo tecido entre pessoas, nesse movimento que tenho tentado viver. É na conversa, essa *novavelha* arte criativa, que vamos, também, tecendo narrativas, memórias, implicando e sendo implicado por múltiplas emoções. São redes inventadas e constituintes de tramas onde *conversas narrativas* se auto e entreproduzem. Na conversa, enfim, convergimos e divergimos a todo o momento.

No entanto, compreender as conversas como artes privilegiadas *nadacom* a pesquisa corrobora desafios inevitavelmente surgidos no percurso desta – mas não são eles que nos movem? Ou podem, talvez: mover, empurrar para frente, fazer-nos mergulhar nas inconsequências cotidianas. Assim eu penso. Aliás, a própria relevância dos *usos fotográficos* nas pesquisas sociais é aqui apontada tanto arriscada, quanto possível, sendo ela, a fotografia, *uma evidência de parte do processo de criação de subjetividades para todos os atores envolvidos* (FISCHMAN, 2008, p. 118).

Essa opção metodológica vem potencializar os contextos *complexos* pelos quais venho perpassando em minha formação, desde o momento em que ingressei na universidade, em 2007, mas sobretudo quando comecei a *dialogar, falarescutar* com meus pares no grupo de pesquisa, acreditando, como diz Morin (1996), que as coisas se *fazem e nascem através de encontros*.

Finalmente, o diálogo com Roland Barthes¹³ (1984) foi e é de grande valia, pois, venho buscando, a partir do que o *operator* fotografou, minhas interpretações acerca do

¹³ Algumas das categorias desenvolvidas por Barthes se referem ao *operator* – sujeito fotógrafo, aquele que fotografa – e ao *spectator*, aquele que vê a fotografia, consumido-a por admiração, investigação, etc. Já o *punctum* corresponde àquilo que atravessa minha relação com a imagem e se impõe: é algum

registrado ali, criando, eu também – *spectator* – novas impressões sobre as práticas alfabetizadoras re(a)presentadas. Foi nessa dinâmica que surgiu o *punctum* como aquilo que venho analisando nas fotografias junto aos(às) professores(as), em *conversação*, diálogo.

Obviamente, as imagens aqui discutidas ganham sentidos outros à medida que pudemos experienciar os encontros de formações docentes, onde as falas dos(as) professores(as) alinhavaram-nas com suas práticas, tendo-as não como representação do que acontece na escola, porém como elemento discursivo que faz parte de um enunciado, portanto significado pelo sujeito que as narra. Minhas reflexões são, portanto, também (re)leituras dessas imagens, no diálogo com a leitura e narrativa de seus(as) produtores. Demais, penso que

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

E assim sigo e mergulho nas narrativas que vão, também, emergindo das conversas¹⁴ experienciadas nos *espaçotempos* em que me insiro... Conversas atravessadas por significados que não estão necessariamente nas imagens, mas nas leituras (compartilhadas) que fazemos dela (SGARBI, 2001).

Ao mergulharmos nos (estudos *com os*) cotidianos, desafios surgem inevitavelmente. Em nossa formação, compartilhada em redes de *saberesfazeres*, como o FALE, e em diálogos com tantos pares, temos transformado esses desafios em movimentos coletivos para pensar e ressignificar nossas práticas. Como Ferraço nos diz:

detalhe que atrai, seja por curiosidade ou intenção – contudo, é uma informação acrescentada no diálogo, a partir da experiência e dos significados atribuídos a ela pelo *spectator*.

¹⁴ Todas as conversas foram gravadas e revisitadas posteriormente, para a elaboração desta monografia.

Quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos! (FERRAÇO, p. 91, 2007)

As narrativas, fotografias e experiências aqui trazidas foram possibilitadas a partir de nossa aproximação aos sujeitos que refletem sobre suas práticas alfabetizadoras e que, por meio de seus registros, compartilham seus fazeres como modo de pesquisar a própria prática, em um exercício de *praticarviver* uma práxis pedagógica (a ação reflexiva).

Sendo assim, coloco-me, aqui, o desafio de *ler* algumas imagens, atento aos limites e possibilidades desse exercício e ao fato de que

quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2008, p.27).

Obviamente, a *vida infinita e inesgotável* concedida a cada uma das fotografias aqui trazidas tem de ver com o repertório pessoal de cada um, pois, como salienta Foerster (1996), *a retina está sujeita a um controle central e é por isto que devemos crer para ver* (p. 71). Isso significa que, diante de uma mesma imagem (não apenas imagem no papel, mas percepção de mundo etc. - *imagemnarrativa*), todos não vemos a mesma coisa: vemos o possível e suportável a partir de nossa compreensão.

Tendo isso em vista, não pretendo esgotar as possibilidades de *leituras* das fotografias aqui trazidas, porém conversar com elas, no sentido de espichar formas de ver e compreender, sem me esquecer de um aspecto muito importante: uma fotografia (uma imagem) não aprisiona o instante; ela abre possibilidades de (re)vivê-lo e, nesta dinâmica, o instante de outrora não é mais o mesmo, porque, ao voltar a ele, o sujeito, tendo se transformado, também o transforma e faz dele uma nova experiência...

3.1. Saberes-fazeres compartilhados e experienciados em conversas: imagens da sala de aula e concepções de alfabetização nas com fotografias docentes

A primeira professora com a qual tive oportunidade de conversar foi Laís Curvello, em agosto de 2010. Era uma tarde amena na UNIRIO, quando sentamos para bater um papo interessante e interativo na sala onde acabara de se reunir o GEPPAN, em seu momento de discussões e teias que se tecem encontro após encontro. Momento *nosso*, sobretudo.

Laís, professora alfabetizadora de uma escola pública localizada no centro do Rio de Janeiro, já havia socializado seus *saberes-fazeres* docentes e alfabetizadores dois meses antes, no XXIII FALE, cujo tema foi *Consciência Fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?* Ali, pode explicitar movimentos experienciados em seu cotidiano e narrar sua prática, dialogando com as (suas) fotografias utilizadas no material que trouxe, o qual era projetado em *datashow* – logo, as imagens produzidas por ela eram vistas por todo o grupo, inclusive eu¹⁵.

Na conversa com Laís, pude(mos) identificar a relevância das fotografias para a sua prática e na assunção como *professora-pesquisadora* que ia se produzindo, ao longo de 2010, nos encontros do GEPPAN. Laís relatou para mim, naquele momento:

na verdade, eu comecei a me interessar mais por fotos neste grupo (GEPPAN), com o envolvimento de pesquisa, me vendo como professora pesquisadora, porque antes não era algo essencial¹⁶... (...) Essa coisa de fotografia, ela se tornou especial para mim como pesquisa porque acho que ela revela muitas questões (...). Guarda aquele momento que não volta atrás, grava aquela experiência momentânea. E a questão da foto, na minha experiência em si, ela não empolgou não apenas eu, mas as minhas colegas (...) Então isso criou um movimento de

¹⁵ Assim como nos outros encontros, tive acesso, posteriormente, aos *slides* trazidos pela professora, a fim de revisá-los e perceber, mais detidamente, o que foi fotografado e selecionado para participar das narrativas no FALE.

¹⁶ O grifo é meu.

“vamos fotografar, vamos registrar, porque vai acontecer alguma coisa para essas fotos, mais a frente” (CURVELLO, Laís).

Essa narrativa de Laís, além de fornecer pistas para pensarmos, também, na convergência midiática – explicitando a ideia segundo a qual as mídias estão cada vez mais presentes nas escolas e nas salas de aula – se refere às colegas da escola onde ela trabalha, e, porque não, (também) do GEPPAN?

Nesse sentido, fui pensando, a partir do que Laís ia me dizendo, naquilo que Boris Kossoy (2009) chamaria de uma *possibilidade de investigação e descoberta* a partir das fontes fotográficas, *documentos insubstituíveis cujo potencial deve ser explorado* (p.32). Era nítida, para mim e para Laís, a importância em documentar a prática por meio de registros imagéticos, percebendo neles *possibilidades narrativas*, olhares e diálogos outros com *saberes-fazer*es alfabetizadores, cotidianos. Nessa conversa e *entreconversas* com outros pares, a documentação narrativa(se) revela e contribui para que o *saber pedagógico reconstruído a través de su dispositivo conversasse com otras formas de conocimiento educativo también disponibles* (SUÁREZ, 2010, p. 191).

No diálogo e lembranças da participação de Laís no FALE, constatava que as imagens trazidas por ela não eram meros suportes ilustrativos sobre o vivido na sala de aula. Pelo contrário, suas fotografias são fios na rede discursiva que vai tecendo; são parte do discurso produzido. Por meio delas, na interlocução entre a linguagem imagética e a linguagem falada, a professora tece uma crítica à concepção alfabetizadora que subsidia o material distribuído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dessa maneira, narrativa oral e fotográfica se articulam, sendo, ambas, *usadas* (CERTEAU, 2007) pela docente para pensar sobre sua prática e possíveis *maneiras de fazer* que fujam ao instituído. Esse dialogismo entre linguagens - imagética e oral - é explicitada nas fotografias abaixo, *socializadas/narradas* no XXIIIFALE:

AVIA
BRASIL
A/L
MX:
URUA
A/VIA
Nº FGA
AP

BRASIL
A/L
MX:
URUA
A/VIA
Nº FGA
AP

Essas imagens entram em diálogo com a narrativa de Laís, na qual ela relata a indignação perante a política perversa da Secretaria. Nesse mesmo íterim, comenta sobre as imagens que produz e explicita o movimento de subverter um material aparentemente adequado, mas defasado e contrário ao que defende:

O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberesfazerse alfabetizadores



Em meio a essa proposta que veio da Secretaria de Educação, eu tenho procurado fazer alguma coisa diferente, porque há uma insatisfação da minha prática, não consigo ficar usando aquelas páginas... E eu tenho aprendido que esse material não é para criança nenhuma. Nem para quatro anos, nem para cinco, nem para dez. Nem para crianças de escola de rede privada; não é para criança nenhuma! E eu tenho tentado seguir outros caminhos. Esse foi o caminho que eu escolhi seguir; estou seguindo há pouco tempo. É o caminho que eu tracei para a turma junto com eles, porque a partir de um álbum de figurinhas que eles tinham eu resolvi trabalhar a Copa. Essa aqui (projetada na parede) é uma atividade que eu fiz com a lista dos nomes dos países que vão estar na Copa do Mundo. E aí foi trabalhado assim: a gente foi ditando essas palavras com eles, trabalhando com eles e eles foram tentando escrever essas palavras. (CURVELLO, L. XXIII FALE).

As palavras e fotografias de Laís constituem *narrativas de narrativas*. Enquanto narra sobre sua prática, dialoga com as fotografias e seus escritos – formas outras de narrar o praticado na cotidianidade da escola. As suas concepções de educação e alfabetização também estão impressas: o material (cartilhas) da Secretaria de Educação torna-se obsoleto e, *no desafio de se desafiara fazer com* (CERTEAU, 2007) seus alunos, vai se desviando, amenamente, *daquelas páginas*. Dessa forma, vai *criando inventando* possibilidades de alfabetizar – aprendendo e ensinando nessa dinâmica – classes populares.

No primeiro encontro do GEPPAN de 2011, Laís, antes de ir embora, disse que não poderia sair antes de falar comigo. Veio correndo me relatar que, desde que conversamos no ano anterior, a questão da fotografia *não saiu mais de sua cabeça*. Ela me contou, rapidamente, que está trabalhando com fotografias em um projeto infantil, com as crianças de sua turma. Contou-me que tem feito *legendas* com as crianças, a fim de potencializar a imagem produzida. Veio desinibilizar suas próprias (in)compreensões acerca do que fazia e como se relacionava com as imagens surgidas em sua prática.

A conversa não foi gravada. Logo, eu prestava mais atenção ao que era dito... Pensei naquilo que alguns suportes tecnológicos podem nos garantir: (mais) uma segurança, mesmo que efêmera, transitória (creio que todas elas são). Mas afinal... a ausência do gravador em uma *conversa* é tão grave? E a *experiência* da escuta?

Desta forma, nas narrativas orais e imagéticas nas quais mergulho, me desafio, também, a compreender de outro modo os conhecimentos docentes (inclusive de Laís)

aí impressos; tirar da invisibilidade o que, talvez, não enxergaria(mos) em uma primeira aproximação com as imagens – afinal, o movimento vai além: é de co-implicação. As fotografias de Laís me permitem pensar sobre sua prática, a qual é narrada por meio de relatos de experiências vividas em sala. Deste modo, Laís se constitui, como eu, em *praticante da pesquisa, um legítimo-outro-autorator-donocom-o-cotidiano*.

Outra conversa foi experienciada com Ana Paula Venâncio. Ana não é apenas amiga de pesquisa – é, também, companheira de formação com a qual tenho compreendido vivamente, desde que nos conhecemos, no FALE, em 2009, o que é perseguir uma prática alfabetizadora mais solidária, dialógica, emancipatória. Assim como acontece entre Ana Paula e a sua turma, eu também fui *construindo vínculos* (SAMPAIO, 2008) com essa professora que ensina e aprende comigo – enquanto eu ensino e aprendo com ela...

Por meio de minhas *conversas* com Ana, desde então, venho me aproximando de seus *saberesfazeres*, vivendo a oportunidade de poder estar com ela em sua sala de aula no ISERJ - começara surgir aí a possibilidade de poder acompanhar e participar um *pouco mais de perto* de sua prática alfabetizadora, *desinvisibilizada no dentrofora* da escola.

É nítido o desafio de Ana Paula em abandonar as dicotomias (*o que é certo/errado/ quem sabe mais/quem sabe menos* dentre outras ainda enraizadas nas instituições escolares) para cogitar as possibilidades, as quais precederam as oportunidades de *aprenderensinar* sem tentar excluir, fazendo dessa *resistência o outro lado da esperança* como nos instiga a pensar Edgar Morin (1996).

Como em todas as relações *com o outro*, as negociações se travestem em ações cotidianas que ganham visibilidade e tentam romper com as regulações instituídas pela /na escola, explicitando a *impossibilidade de se pensar em autoridade e capacidade* em um mesmo plano de ideias (CERTEAU, 2007). Se somos seres inacabados, quem é capaz e/ou detêm o poder na sala de aula? E esse poder aparentemente detido, defronte aos acontecimentos efêmeros, não é – ou se torna - transitório?

E a relação de Ana Paula com suas fotografias? Que *usos* são feitos delas em sua prática? E como essas fotografias auxiliam essa prática e seu *fazerpesquisarcotidiano/alfabetizador*?

A conversa que tivemos se sucedeu em seu apartamento, no final de 2010, outro *espaçotempo* de diálogo, onde *ideias fotográficas* eram tecidas e dinâmicas e entendimentos outros iam surgindo— pensando que inexitem conversas menos ou mais interessantes: elas *fluem*. E, se o fluxo cotidiano é imprevisível, (ele) não admite certezas e respostas prontamente apreendidas. Os diálogos revelam e desnudam — surpreendem, até. Foi assim com Ana Paula.

Ainda sobre a nossa conversa, vale ressaltar que Carmen Sanches, minha orientadora, vem *vendoouvindosentindo* a prática de Ana Paula há alguns anos, experienciando mo(vi)mentos de alfabetização, leitura e escrita com as turmas nas quais Ana leciona. Nesse(s) processo(s), acompanha e compartilha *saberesfazeres* com Ana - e assim aprendem juntas, se *ajudam a ver*.

E, para tentarmos imbricar narrativas, conversas e imagens, trarei uma fotografia produzida por Ana na turma 201, em 2010, a qual imprime uma prática comum ao processo pedagógico vivido por esse grupo: *a roda de conversas*.



Mas, por que Ana Paula fotografou justamente o momento em que conversa com as crianças? Que *pistas* essa fotografia indicia para pensarmos o sentido atribuído, pela professora, ao momento de conversa? Talvez ela própria possa nos indicar possíveis

compreensões, por meio da narrativa produzida durante a nossa conversa, quando falava sobre a prática de fotografar em sala¹⁷:

tirava muito pouco no início, não tantas como ela (Carmen). E aí sim, ano passado (2009), eu comprei a minha primeira máquina digital e aí pronto: é foto pra todo lado... Então, eu preciso aprimorar mais essa coisa da fotografia no sentido de: o que eu estou fotografando? Para quê? No início eu fotografava tudo! E no fim de tudo, eu nem sabia o que e nem para que estava fotografando... Agora eu não fotografo tudo, mas se eu ainda o faço, eu tenho o registro do meu caderno que me ajuda a lembrar e que vai me ajudar na complementação daquelas fotos... Então a coisa ainda está sendo construída. Trabalhar com a imagem e com o escrito ainda é uma coisa que eu preciso estudar, complexificar... A gente é ajudada a ver. Eu precisei ser ajudada a ver: a Carmen sempre falava que tinha de registrar, fotografar... Mas não era fotografar para ter um monte de fotos! É fotografar e trabalhar aquilo com as coisas que eu escrevo, com as coisas que vivencio na sala de aula, para aquilo me ajudar na pesquisa! E para isso a gente deve trabalhar a imagem, ver o que está fotografando, porque foto a gente pode ter um monte, como eu tenho ali no computador... Trabalhar essa complementação: a imagem me ajuda a pensar em coisas, a pensar o que estou escrevendo, a pensar a prática: em que modo, como, por quê? Me ajuda a questionar algumas coisas. Isso é bom. Mas, para chegar a pensar desse modo, eu precisei ser ajudada, senão até hoje eu ia ficar tirando foto sem saber porquê.(...) Mas então: no cotidiano, na escola, eu considero a fotografia um documento importante. Primeiro, porque tem a imagem dos outros, tem as ações, tem imagens de imagens. A fotografia que eu tiro é de um momento que eu julguei importante, que para mim tinha um sentido, guardar aquilo mais ainda. Se eu for usar em algum momento ou como, eu tenho de decidir... É um olhar muito apropriado, muito meu, que para socializar exige e tem exigido que não só se fale, mas que o registro escrito – para mim – se transforme em uma complementação que está faltando. Eu posso chegar ali e fazer um slide só de foto, mas, se eu não recorrer ao meu caderno eu não vou conseguir recheiar a foto com aquilo que eu percebi do momento em que eu tirei. (...) Então eu trabalho a fotografia como documento.

Mesmo essa sendo uma nova arte para Ana, ela mesma diz que o seu caderno de registros (escritos) se potencializa ao se relacionar com as fotografias narrativas produzidas por ela – isso ocorre porque as imagens resistem a uma presença fixa de sentidos: eles são múltiplos, móveis (FISCHMAN, 2008) e, nas interações dinâmicas entrecom palavras e textos, se ampliam. Sobre esse processo, Ana me relatou que a fotografia é um complemento; para mim, ela não é maior nem menor que a escrita, ela é como se fosse um encontro: a escrita e a fotografia se encontram.

¹⁷ Os grifos são meus.

Em sua fala, Ana Paula nos diz ser a fotografia que produz resultante de um momento importante, ao qual imprime sentido. Sendo assim, que sentido(s) (ela) pode atribuir à realização das rodas de conversas? Ou, de outro modo, que *saberesfazer*es alfabetizadores podem ser daí compreendidos? Que concepção alfabetizadora dialoga com esta imagem?

Hegemonicamente, a alfabetização tem sido compreendida como um momento de aprendizagem da modalidade escrita da língua, de a criança *adquirir* novos conhecimentos sobre a língua portuguesa, por meio de memorização e cópia, como alguns materiais adotados e distribuídos por secretarias de educação em todo o país tem tentado reafirmar.

Entretanto, na fotografia produzida pela professora, trata-se de uma imagem referente a uma atividade na qual as crianças falam, discutem, opinam; afirmativa possível pelo fato de que nós temos, ao longo de dois anos, acompanhado a prática alfabetizadora dessa professora e *vividoexperienciado* mo(vi)mentos de rodas de conversas na turma. Portanto, a fotografia só exprime, para nós, *praticantes* dos cotidianos *produzidosvivid*os pela turma, esse significado porque nos relacionamos e vivemos seu contexto de produção, escapando a possíveis armadilhas da/na produção imagética – um fazer polissêmico e plural.

Sendo assim, a leitura que fazemos dessa fotografia, a partir da interlocução com a prática de Ana Paula, além do diálogo com a professora, possibilita refutar a ideia de alfabetização como treino e talvez aponte para a necessidade de investir na dialogicidade, na discussão diária. O desafio de potencializar e legitimar a sala de aula como um *espaçotempo* compartilhado, dialógico, polifônico, discutido com professora e crianças nos permite afirmar que as crianças, nessa turma, aprendem, ensinam, pensam, refletem e discutem, cada qual em seu tempo, a seu modo. Ademais,

a partir dessa perspectiva, aprender a ler e a escrever não é uma questão de aquisição da língua, porém, isso sim, de apropriação. Apropriação porque ela, a língua (escrita, neste caso) não é algo que pertence ao outro, o qual vai concedê-la à criança – por isso sealaria em aquisição -; mas é, pelo contrário, uma construção datada e situada. Ela é viva, praticada, significada e, sobretudo, móvel, diferentemente da linguagem aprisionada nos dicionários (RIBEIRO, 2011, p.36).

Todavia, assim como *uma frase puxa outra*, uma imagem puxa outra. E a imagem da sala de aula como uma *rede de saberes* (ALVES, 2008), de diálogo, de partilha da fala, nos remete a um acontecimento vivido pelo bolsista Tiago Ribeiro¹⁸, em 2009, durante o recreio: o achamento de um besouro.

Era um dia ensolarado e as crianças brincavam no pátio da escola, corriam para lá e para cá, até que, quase no final do recreio, um grupo de meninas de outra turma, também de 1º ano, encontrou um besouro no chão, perto do bebedouro, e chamou a professora e as meninas da turma com a qual vimos praticando a pesquisa, por conta do projeto¹⁹ desenvolvido naquele ano e no subsequente, 2010. Logo se formou um círculo ao redor do besouro. Nessa altura, o inseto já estava na mão de um dos alunos que avisou:

- Olha tia! Ele está morto! Vamos levar para sala!

Todas as demais crianças concordaram, e o bicho foi levado para sala, para ser espetado²⁰. Crianças e professoras iam conversando e concordando que o besouro estava morto, e eu insistia que estava vivo, se fingindo de morto, embora todos discordassem. Ao chegar à sala, a professora colocou o inseto em um pote de vidro, deixou-o sobre sua mesa e propôs à turma fazermos uma roda para discutirmos sobre o achado. Entusiasmadas, as crianças participavam, falavam, perguntavam, narravam como tinham achado o inseto. De repente, um grito irrompeu estridente e todos olhamos para trás: em frente à mesa da professora, Thays, com o pote na mão, grita novamente:

- Tia! Ele tá vivo! Ele mexeu as patas! Se abriu, tia!!!

¹⁸Se assumimos o trabalho e pesquisa em rede, assumimos, também, que algumas experiências são compartilhadas por serem vividas em *espaçostempos* comuns a mim. Logo, o vivido por Tiago e narrado por ele, vai ao encontro do que tenho *produzidopesquisado*, visto que ele é companheiro de pesquisa e, também, da prática de Ana Paula desde 2009.

¹⁹ A turma trabalhou, por desejo das próprias crianças, ao longo de 2009 e 2010, com o Projeto Insetos, o qual lhes possibilitou ler, escrever e pesquisar sobre insetos, no movimento de aprender a ler e a escrever. Um dos resultados do projeto foi a confecção de uma gaveta entomológica pela turma – onde espetavam os insetos. No final do ano, a gaveta (caixa entomológica) foi doada, pela turma (de alfabetização, é bom frisar) ao espaço de Ciências da escola.

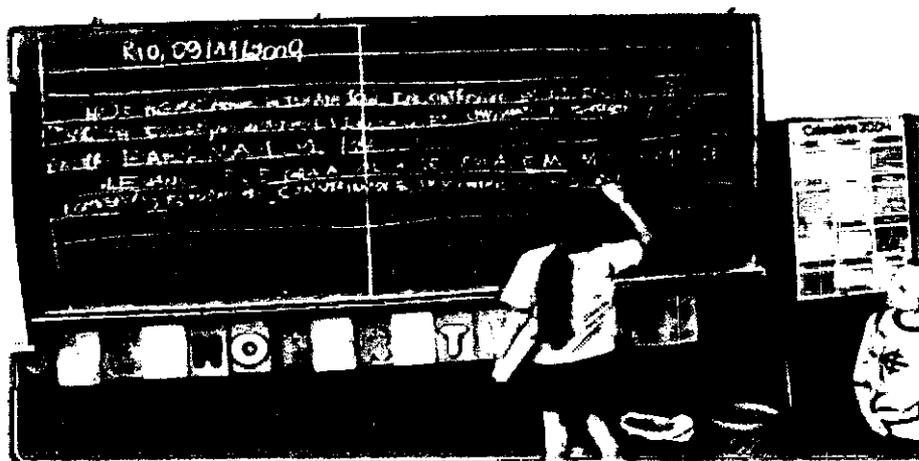
²⁰ As próprias crianças espetavam os insetos na gaveta, com a ajuda da professora ou dos bolsistas.

Nesse instante, a roda se desfez. Crianças, professora e bolsista correram para ver o inseto que, acreditava-se, estava morto. Então, Lucas, com os olhos brilhando, falou admirado:

- *É verdade! Ele se fingiu de morto!*

A partir desse momento, as crianças começaram a fazer muitas perguntas, desde o porquê de o besouro se fingir de morto até o fato de eu ter sabido disso. Então, Tiago contou de uma disciplina cursada por ele e por mim na UNIRIO, com o professor Celso Sánchez. Disse ainda sobre a aula que tivemos na Floresta da Tijuca e dos muitos animais lá vistos, inclusive um besouro, o qual, após ter sido tocado, fingiu-se de morto, como a maioria dos besouros costuma fazer ao perceber a presença de predadores. Conforme explicou-nos o professor Celso, esses predadores, em sua maioria, só comem a caça que eles mesmos tenham matado. As crianças ficaram impressionadas e encantadas com a novidade, e, após acordo da turma, a experiência vivida com o besouro se transformou em um texto coletivo, pensado por todos e registrado por algumas crianças²¹, como vemos nas fotografias a seguir.

²¹ É bastante comum, no dia a dia dessa sala de aula, a elaboração coletiva de textos e o registro no quadro por algumas crianças, escolhidas pela professora ou pelas próprias crianças. Todas as crianças podem participar dessa atividade, pois *ser ajudado* para escrever o que no momento não é possível escrever sem ajuda, é constitutivo do processo de *aprendizagem* *em* *sino* experienciado pelas crianças e professora desta turma. Durante o registro no quadro, as crianças vão copiando o texto no seu caderno de registro.



Rio, 09/11/09

HOJE ALGUMAS MENINAS DA TURMA: JOE E J. ULTRABAM UM BE SORBO DO MATIO INTERNO DA ESCOLA, NO LIMITE DE ENCAIXAÇÃO ELA CHAMARRE A PROFESSORA ANA PAULA E A TRAZIA PARA VER O INSETO LEVAMOS ELE PARA A SALA DE AULA. EM NOSSA É BOGA DE CONVERSAS, ESTUAMOS CONVERSANDO E DESCOBRIAMOS COISAS SOBRE PESO. ELE SE NINGE DE MUITO TRA QUE O PIEDA R M O PESE;

• A ASA DE CIMA É DURA. ELA TEM A MESMA SUBSTÂNCIA DA NOSSA U - NHA - A QUITINA. ESSAS FORAM AS NOSSAS DESCOBERTAS.

O terceiro olho: fotografias docentes,
saberesfazeres alfabetizadores



No cotidiano escolar, tanto quanto nas ambiências de formação vivenciados pela professora, imagens e textos dialogam, se retroalimentam - fotografias produzidas pela própria professora, imagens que a marcam no dia-a-dia da sala de aula, e textos por ela escritos, em seu caderno de registro. São, todos, documentos de *investigação educativa* (SUÁREZ, 2007), os quais permitem à professora (re)pensar sua prática, no desafio de se tornar melhor professora *no exercício da docência* (PÉREZ GOMEZ, 1995).

Repensar a prática, assumindo a postura da *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), exige o enfrentamento da ambivalência presente em nossas práticas e a consecutiva busca de oportunidades (*kairós*) pulsantes na cotidianidade da escola. Implica, igualmente, no abandono da falsa crença em um método infalível, tão caro à (também ilusória) ideia de homogeneidade e linearidade no/do processo de *aprendizagemensino*.

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

Essa posição frente ao processo de *aprenderensinar* dialoga diretamente com a concepção discursiva de alfabetização, na qual o uso social da escrita é perseguido e fomentado (SMOLKA, 2008). Não se trata, pois, de dominar sílabas e palavras da língua, em uma gradação de dificuldade, para produzir textos descontextualizados e, muitas vezes, sem sentido, para atender ao solicitado pela escola; ao contrário, se trata de produzir textos para comunicar algo que mobiliza, para exercer autoria de fala, para expressar sentimento, experiência.

Obviamente, o processo aqui compartilhado traz consigo provocações e desafios ao fazer, pois se distancia dos ideais de controle e certeza comumente perseguidos em práticas pedagógicas e aposta na (im)previsibilidade constitutiva da sala de aula, o que, também, traz o risco de, quiçá, caminhos pensados serem desconstruídos e novos caminhos e direções serem traçadas. Isso nos aproxima da ideia do *conhecimento tecido*

em rede (ALVES, 2008), qual seja: todo conhecimento é produção *coletivaindividual*, construído por e nas redes onde cada sujeito se insere.

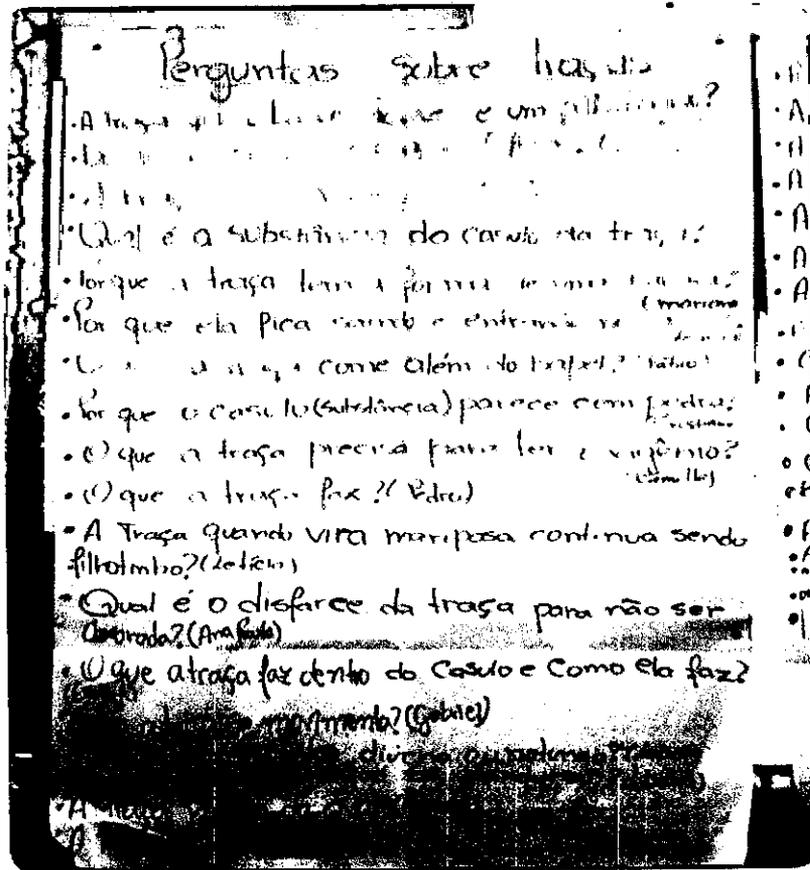
No que tange às implicações pedagógicas, um trabalho pautado na perspectiva das redes de conhecimentos está muito mais lastreado em boas perguntas do que em velhas e conhecidas respostas. Nesse sentido, *aprenderensinar* poderia ser pensado como um processo de indagação, de questionamento frente à tensão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

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

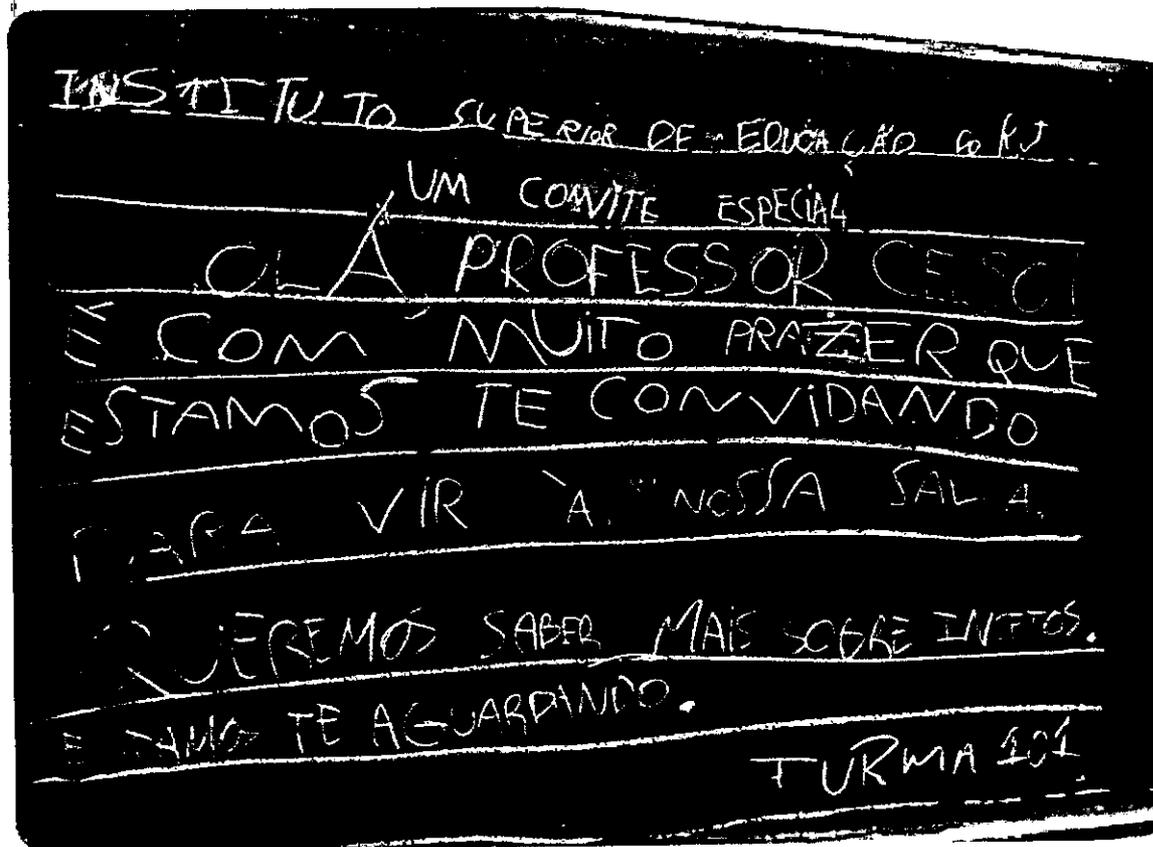
Aqui talvez me debato em uma questão que perpassa toda a lógica da sala de aula: a relação (dicotômica) *saber-poder*. Em uma perspectiva mais tradicional, as respostas às tantas perguntas, claro, seriam dadas (e, muitas vezes, silenciadas) pelo professor. Contudo, numa concepção dialógica, na qual aprender e ensinar são dimensões indissociáveis, as perguntas são compartilhadas; e as respostas, buscas constantes. Portanto, uma prática onde a pesquisa é fomentada e fomenta novas perguntas e transponíveis respostas.

Por isso, na assunção da pesquisa como modo de produzir/se apropriar de novos conhecimentos, a turma com a qual trabalhamos foi imergindo e ampliando, cada vez mais, as redes às quais se articulavam. Procuravam pessoas que pudessem ajudar a ampliar o já sabido, respondendo perguntas para as quais elas e a professora ainda não tinham resposta. Registravam o que iam descobrindo sobre os insetos estudados, liam para descobrir mais.

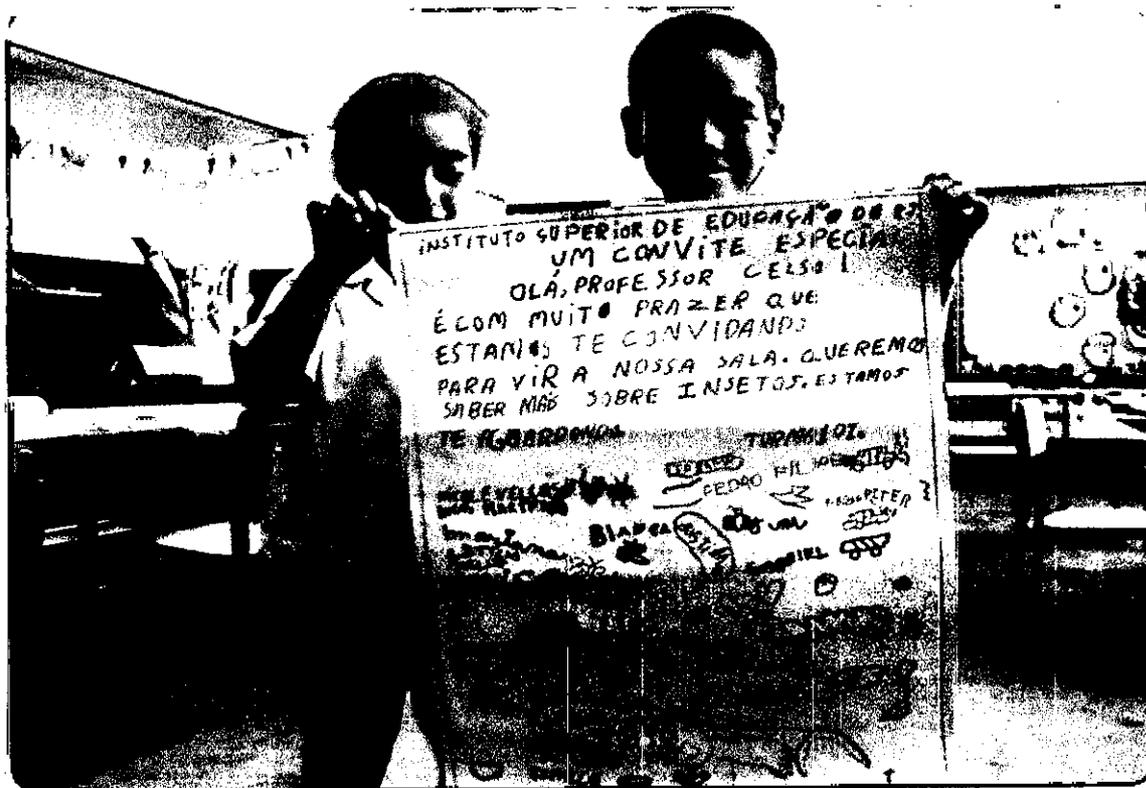
Um dia, uma das crianças da turma levou uma traça para a escola e apresentou para a turma, incentivada pela professora. Depois, as perguntas foram registradas em um papel pardo, pela professora, para posterior pesquisa:



A partir das questões, o grupo começou a pensar em como encontrar respostas para as perguntas realizadas. Nesse movimento, Carmen Sanches propôs convidar o professor Celso para conversar com as crianças sobre traças. A ideia, aceita pelas crianças e professora, provocou um movimento intenso de produção textual na turma: ajudadas pela professora, elas pensavam em um texto adequado para escrever nos convites a serem enviados para o professor. Além dos convites escritos pelas duplas formadas pelos alunos e alunas, revistos coletivamente, a turma também pensou em um convite geral, registrado no quadro, por algumas crianças, mas, de autoria coletiva:



Esse convite coletivo, escrito no quadro, foi, em seguida, registrado em um cartaz, para ser enviado ao professor. Após todos escreverem, assinarem (e desenharem, porque o desenho faz parte desse processo!), o convite chegou às mãos de Celso, por mim, na universidade.



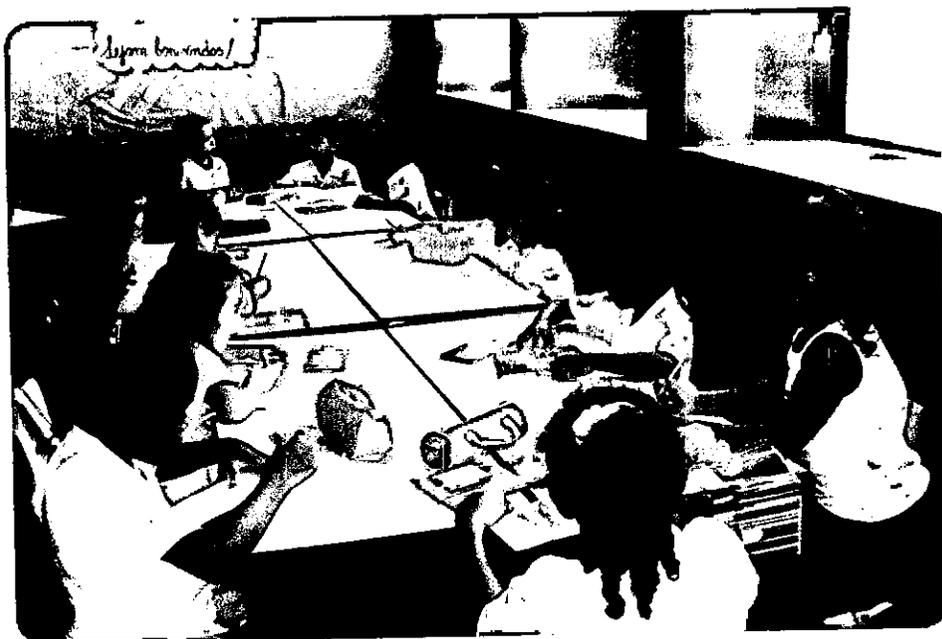
Se voltamos à narrativa de Ana Paula, vemos que a produção da fotografia lhe faz sentido, diz algo. Que algo poderia ser esse? Que significado pode estar impresso no querer-dizer dessa imagem?

Talvez, em sua narrativa imagética, a professora esteja tentando nos mostrar que ensinar a ler e a escrever é um processo no qual a escrita só tem sentido no movimento de articulação entre texto e contexto: bem diferente do preconizado pela gramática normativa, já que aí bastaria o domínio das normas gramaticais para a *aquisição* de um *bom português*, da *língua correta*. As crianças, sujeitos partícipes desse/nesse processo, além de terem suas vozes amplificadas cotidianamente, expandem, nesse contexto, o *usos* da escrita, expressando atitudes que poderiam – porque não? – passar despercebidas.

Na tentativa de complexificar alguns pressupostos que embasam sua prática, as fotografias de Ana Paula surgem como possibilidades de compreensão sobre *saberesfazeres* compartilhados entre ela e a turma. É sempre um ensaio, digamos, porque

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

Essas conjunturas nos sinalizam que o que está na escola (com)vive com o que está fora dela. As compreensões se transversalizam, as certezas são desconfiadas e, mais uma vez, os usos múltiplos que fazemos do que nos é fornecido, vão delineando esses processos de escolarização imbuídos de uma luta por autonomia e autoria nos *saberesfazer*s emergentes *no, do e com o cotidiano*. E, sendo *atorautor* dos processos pelos quais o educando atravessa, o fazer pedagógico vai tentando legitimar ambas as práticas: daquele que ensina e daquele que aprende. Ou dos ensinantes e aprendentes, mutuamente? É nesse desafio que as interfaces se auto-organizam para possíveis relações mais democráticas.



Esta última fotografia revela um momento de ações compartilhadas entre as crianças: a ajuda. Esse movimento é constitutivo da turma e legitimado por Ana Paula, que também participa desse processo; uma mediação acompanhada de vozes, gestos, emoções, palavras, leituras e escritas coletivas e na qual as dinâmicas são

**O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberesfazer**s alfabetizadores

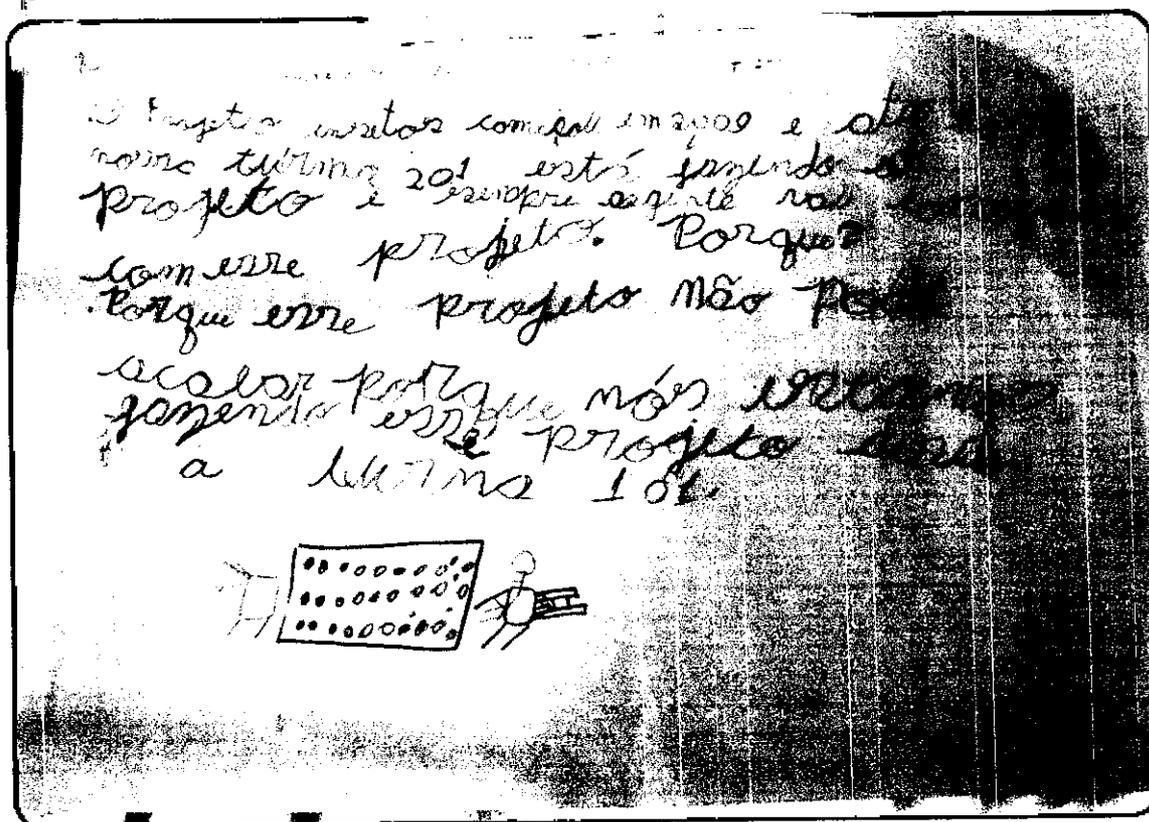


experienciadas não como atos em que alguma coisa se interpõe, como se algo estivesse entre dois corpos. *Ela é a própria relação* (VYGOTSKY, 1987).

É criada, dessa forma,

uma esfera de confiança, cooperação, cuidado, (re)conhecimento e validação dos conhecimentos infantis, imprescindíveis (...) à aprendizagem da linguagem escrita. É imprescindível não esquecer que a relação do sujeito com a linguagem (oral, escrita, gestual) é mediada, desde sempre, pela sua relação com o(s) outro(s); logo, a ajuda e o fazer em cooperação são constitutivos do processo alfabetizador (MORAES & SAMPAIO, 2011, p. 165).

O desafio em pesquisar insetos, tocá-los e discuti-los, dá lugar a atividades nas quais a leitura e a escrita surgem como coadjuvantes de uma trama arquitetada pelo grupo e mais: anuncia possibilidades de produzir memórias e exercitar a autoria e a autonomia na cotidianidade da sala de aula. Na fotografia abaixo, Ana Paula registra um relatório produzido por uma das crianças em 2010, ano em que a turma continuou com o projeto por escolha.



Além de produzir memórias de atividades significativas, há, nessa fotografia, algumas *pistas* que nos fazem ir além dela. O desenho da criança aponta para um acontecimento experienciado por muitos dias: a feitura e limpeza de caixas entomológicas dentro da escola. É um relatório que expressa, além da apropriação da linguagem escrita, desejos e emoções de *continuar sendo* e estudando algo que faz e produz sentidos para e com a turma.

3.2. Tra(n)çando possibilidades de fazer com o cotidiano: imagens – nossas margens de compreensões.

E, nesse movimento de tecer conversas e se aproximar dos sentidos e intenções que as *fotografiasnarrativas* podem visibilizar, trago um relato de Flavia Castilho²², professora alfabetizadora que socializou seus *saberesfazeres* em maio de 2010, no FALE, com algumas crianças de sua turma, as quais foram convidadas para, também, narrarem (seus) modos de ler e escrever.

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

Na experiência com Flávia, as crianças, além de personagens das fotografias, também participaram da apresentação no FALE, escrevendo sobre o vivido e rememorando, na leitura das imagens da e com a Flávia, processos de *aprendizagemensino* da linguagem escrita. As *interações dinâmicas* entre fotografias, textos e palavras, nesse contexto, tenta(va)m revelar astúcias, subversões e práticas cotidianas e curriculares negociadas no *dentrofora* da escola. As imagens produzidas coma escola e suas *multifacetadas* colocam, nesse sentido, em análise

toda e qualquer tentativa dos sistemas em proporem currículos prescritos para as escolas, uma vez que, ao pretenderem falar para todos, conseguem falar para muitos poucos. (...) assim como as redes de saberesfazeres não se limitam aos territórios das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais de nossas pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que,

²² Além de participar da rede do FALE, Flavia cursa o mestrado na UNIRIO e se reúne com o nosso grupo de pesquisa e com o GEPPAN, espaços privilegiados para ela, também, *pensarpraticarestar* (em) uma formação outra. É mais um fio tecido e tecedor de *saberesfazeres* (com)partilhados...

de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar (FERRAÇO, p. 87, 2007).

A partir da narrativa de Flávia, percebo que, apesar dos usos fotográficos participarem pouco de sua prática, essa ação torna-se passível de ampliação com a experiência no FALE e na conversa com seus pares. Além de ampliarem possibilidades de retornar ao que viveu em determinado *espaçotempo* cotidiano, os *diferentesmúltiplos* usos oportunizam pensarmos na fotografia como instrumento alternativo para o registro e socialização da prática docente, tecida em rede(s) de formação docente.

Antes de narrar a sua prática no FALE, Flávia negociou com a turma em trazer algumas produções realizadas pelas crianças ao longo dos meses que precederam à apresentação. Decidiram, coletivamente, que trariam um álbum de recordações acerca do que viveram na escola, uma história recontada e, por fim, alguns escritos da turma sobre o processo de ler e escrever. Mas que sentidos perpassam essas *negociações escolhas* (que poderiam ser triviais)?

Após o convite (feito por Carmen Sanches Sampaio), Flávia ficou pensando por onde começar e, então, levou a proposta às crianças, as quais se sentiram ansiosas pelo que viria. Flávia se lembra de que o grupo estava preocupado em *como* contar a história e se iriam lembrar de *tudo*. Contudo, ao compreendermos as narrativas como fragmentos complexos de algum momento, sabíamos que o *tudo* estava passível de variações pelas e com a crianças... O *tudo* era, então, uma possibilidade. Um dever.

A partir dessa inquietação, Flávia se lembrou das fotografias. As crianças gostaram da idéia e a professora, segundo ela, ficou com *o compromisso de revelar um número suficiente de fotos para que pudessem escolher as que, para o grupo, fossem mais significativas*.

Esses momentos apontaram muitas pistas sobre o modo de pensar das crianças e mostraram características para as quais Flávia ainda não tinha atentado na relação com o grupo – um exercício contínuo de *tentar compreender o compreender do(s) outro(s)*. Havia o tempo todo um cuidado demonstrado pelas crianças em se fazerem entender pelos adultos, motivo pelo qual, em vários momentos, elas disseram:

- Explica as fotos, a gente escreve, se não os adultos não vão entender nada!

Conforme Flávia revisitava as fotografias com as crianças, iam refazendo a história delas. Pensavam na possibilidade de narrarem a vida por meio de imagens e novas interfaces. Segundo Flávia,

(...) ao final da movimentação, a dinâmica virou um grande telefone sem fio (brincadeira onde contamos uma frase no ouvido do amigo e em roda a frase passa pelo grupo todo), porque, à medida que iam falando, propondo, opinando, cada um lembrava de uma coisa, de outro assunto; a primeira história, então, já virava outra... Diversas vezes sentíamos necessidade de conversar para tentarmos organizar as nossas falas. Essa dinâmica foi visibilizando, ao longo do percurso, a importância de compreender as crianças como um sujeito de conhecimento; atores/as e autores/as de sua própria aprendizagem. Enxergá-las dessa maneira implica(va) garantir-lhes autonomia de fala e pensamento, legitimar suas escolhas, suas opiniões, seus desejos²³.

Nesse movimento, professora e crianças iam percebendo a importância das narrativas (tanto oral e escrita, quanto a imagética, aqui privilegiada) que, sendo *arranjos* da linguagem, possibilitam rever, reavaliar e (re)tomar à experiências com lógicas e interseções tão distintas. Para além das relações, me chama a atenção duas fotografias levadas pela professora, para narrar sua prática, no FALE.

²³ Essa narrativa é parte de sua dissertação de mestrado, desenvolvida e praticada também na UNIRIO.



Essas duas fotografias da professora Flávia Castilho refletem uma concepção de alfabetização em que a literatura é parte importante, fundamental. Isso porque a vivência de experiências de leitura, ouvindo literatura, narrativas, histórias etc.

**O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberesfazeress alfabetizadores**



possibilita o alargamento de compreensões de mundo e mesmo de leitura dos educandos. Ao ouvir ou ler histórias, os/as educandos/as vão se dando conta, ajudados pelo/a professor/a, que o ato de ler

(...) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2008, p. 11).

Por meio do ato de ler, apropriamo-nos do mundo. Descobrimos coisas novas, redescobrimos antigas. Reescrevemos nossas próprias histórias na leitura. Lemos com todos os sentidos. Por isso, ler para as crianças, desde a fase inicial de apropriação da escrita, é importante. Desde cedo, elas têm a possibilidade de ir atribuindo sentido à leitura, desenvolvendo prazer pelo ato de ler, para assim tornarem-se leitoras, como nas fotografias de Flávia.

A compreensão da alfabetização também como *espaçotempo* de formação de leitores nos coloca a assunção daquela (a alfabetização) como um lugar de *humanização* dos homens. Não apenas lugar de apreensão ou aprendizagem do código, mais apropriação do mundo. Lugar de educação comprometida com o exercício da cidadania, desde sempre, o que coloca também a autoria das crianças. Como nos fala Carmen Perez:

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

Daí a importância da literatura, pois que esta abre novos horizontes de compreensão. Dentro da escola e fora dela, talvez, como há muito tem defendido Ezequiel Teodoro da Silva (1983), *o ato da leitura sempre pressupõe um*

enriquecimento do leitor através do desenvolvimento de novas possibilidades de ser e existir (p. 99).

Demais, essas ações que surgem da e na prática pedagógica revelam percepções de infância que Flávia (e Ana Paula!) perseguem.

A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós (COUTO, 2011. P. 104).

No desafio diário de exercitar uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993) com as crianças, essas professoras instauram uma potência de devir, relativizando a tensão entre saber e poder, a qual tenta cercar modos *outros* de compreensão – alteritários, sobretudo – com os *outros*. Assumem uma postura que *desinvisibilizam* seus próprios desejos e inquietudes, logo compartilhados.

Se preocupam (eu também!) com a armadilha da hegemonia da escrita, evidenciando que não podemos romantizar o mundo. Como nos diz Mia Couto (2011), *ele necessita de enfrentar o confronto com a modernidade. O desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada* (p. 103). Por esse motivo, as fotografias aqui apresentadas tornam-se vívidas porquanto dialogam com outras imagens: *imagenspensamentos, deviresimagens, imagenspalavras...*

4

Ler, (re)ler, ler-se, (re)ver de novo... Novas velhas teorias: conhecimento de si, de ti e mais de quem?

OU

Além-pesquisa e dentro dela: porque (algumas) interações (imagéticas?) são compartilhadas em rede(s)...

*O conhecimento do conhecimento obriga.
Obriga-nos a assumir uma atitude de
permanente vigília contra a tentação da certeza,
a reconhecer que nossas certezas
não são provas da verdade,
como se o mundo que cada um vê fosse
o mundo e não um mundo que construímos
juntamente com os outros.
Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não
podemos negar que sabemos.*

(Maturana & Varela)

Trabalhar em redes implica... trabalho. Mas é um *quefazer* compartilhado, ajudado e, apesar de sua aparente linearidade, desliza no tempo que *corre pelas mãos*. Nestes anos de pesquisa, me defrontei com obrigações – *o conhecimento obriga*, como nos convida a pensar Maturana & Varela, na epígrafe – onde, inicialmente, pensei: *quantos prazos! Vou dar conta?* E cá estou, ainda caminhando e pisando em *novos velhos* (des)limites.

A seguir, elenco alguns de meus alcances... Nos quais as fronteiras se rompem em mais uma *viagem pesquisante* atravessada por leituras, experiências, aprendizagens e, a minha habitação mais pulsante: o exercício contínuo de (auto)formar-me.

No movimento de *dar-se a ler*, vou legitimando minhas invenções e criações, porque são ações compartilhadas. Durante a pesquisa (e perante a ela!), *dialogar com o outro* foi fundamental para a minha aproximação com as realidades – fragmentadas, eu sei – cotidianas, narradas por vozes e imagens.

O maior desafio? Nem maiores, nem menores... Eles ainda estão por aí. Mas novamente pergunto: não são eles que nos movem? Como nos diz Giddens (1991), nos

preocupamos em preservar uma *segurança ontológica* que não discerne conflitos e contribue para deixar-nos em uma posição falsamente confortável. Ao *mergulharmos com todos os sentidos no cotidiano da escola* (ALVES, 2003), a insegurança nos devora justamente porque os planejamentos e figuras se distorcem, assim como o que dizemos, pensamos e pretendemos fazer. Rever, continuamente, algumas bibliografias me fez perseguir novos saberes, fazeres e conheceres. Viajar na literatura, passeando e imaginando (com) palavras, sentimentos e expectativas... Deles e dos *outros*. Dos praticantes que pensam *com* a educação, afinal, *todo ser humano pensa enquanto pratica* (GARCIA & ALVES, 2008).

Ao longo dos anos de pesquisa, realizei, com a ajuda de Tiago Ribeiro e Tamiris Lima, também bolsistas, e de Aline Lima, voluntária, a transcrição dos encontros do FALE.

Juntamente com o bolsista Tiago Ribeiro, criei e tenho atualizado e mantido o site de uma rede criada pelo nosso grupo: a **Rede de Formação Docente** (Rede Formad)²⁴.

Ainda, no último semestre de 2010, fui convidado por **Jacqueline Moraes** para conversar com sua turma de alfabetização, no **Colégio de Aplicação da UERJ**, sobre fotografias. As crianças estavam fazendo aprendendo a ler e escrever no processo de pesquisar/usar imagens produzidas pelo fotógrafo Sebastião Salgado e a experiência oportunizou elas manifestarem seus *conhecimentos fotográficos* partir do trabalho que estavam praticando... Levei algumas fotografias minhas e fui tentando explicar algumas técnicas, enquanto elas faziam várias perguntas. Foi um ótimo movimento. Enquanto as ouvia, eu aprendia com...

²⁴<https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>



Fotografias produzidas por Grace Helal, minha mãe.

Outro episódio ocorreu já esse ano, quando eu e **Ana Paula Venâncio** fomos convidados, em 2011, para palestramos sobre concepções de alfabetização, pela **Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SEM/RJ)**, na **Escola Municipal Mário da Veiga Cabral**. Esse movimento de conversar *com* professoras e não *sobre* elas, no chão da escola, fez parte da primeira **Roda de Diálogos** propiciada por um programa do Município a fim de integrar pesquisa, teoria e práticas pedagógicas.



Fotografia produzida por Luiz Renato Padilha, estudante da UNIRIO.

**O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberesfazeressaberesfazeres alfabetizadores**



Fui convidado, ainda, pela professora **Adriana Hoffmann**, a qual ministra a disciplina **Imagem e Educação**, na **UNIRIO**, para conversar com a turma, sobre fotografias e, em seguida, propor uma oficina. Travamos diálogos *teóricospráticos* e aprendemos juntos, já que havia um texto a ser lido, o qual discorria sobre os usos fotográficos e de como eles interferem em contextos e interpretações pedagógicas.



Fotografia produzida por Débora Gherman, estudante da UNIRIO.

Por fim, tive o imenso prazer de produzir os cartazes de divulgação de nossos encontros do FALE desde 2009 até então. E assim continuo!

UNIRIO **NEPPEC**
 Núcleo de Estudos e Pesquisas:
 Práticas Educacionais e Cotidianas

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Grupo de Estudos e Pesquisas (Professores) Alfabetizadores (GEPPAN) convidam para o

XXIII FALE
 Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Data: 12 de junho (sábado) Local: Auditório Paulo Freire (Prédio CCH)
 Horário: 9h à 12h Av. Pasteur, 458 (Urca)

Consciência fonológica: pré-requisito à aprendizagem da linguagem escrita?

Convidadas:
 Carla Bronzeado (Profª alfabetizadora/SME/RJ)
 Laís Curvello (Profª alfabetizadora/SME/RJ)
 Edwiges Zaccur (Profª Faculdade de Educação/UFF)

Para informações: www.neppec.com.br

UNIRIO **NEPPEC & GEPPAN**
 O Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Grupo de Estudos e Pesquisas (Professores) Alfabetizadores (GEPPAN) convidam para o

XXIV FALE
 Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Data: 25 de setembro de 2010 Local: Auditório Paulo Freire (Prédio CCH) Av. Pasteur, 458 (Urca)
 Horário: De 9:00 à 12:00

Alfabetização: "pistas gráficas e pistas fônicas" no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita

Convidadas:
 Edwiges Zaccur - Profa. da Faculdade de Educação (UFF)
 Margarida dos Santos Costa (professora alfabetizadora CAPISERJ & Cap/UERJ)

Não percam: é só chegar e participar!
www.neppec.com.br

UNIRIO **NEPPEC**
 O Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) convidam para o

XXV FALE
 Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (Unirio)

Data: 27 de novembro de 2010 (sábado) Horário: 9h às 12h
 Local: AUDITÓRIO DA ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO (ECENE) Praça General Manoel (Praça do Bandeira do Pão-de-Ázúcar), Rua/Prófa Venâncio, no lado da Praça Cláudio Cavaliere

Lendo, escrevendo e pesquisando insetos: trabalho com projetos na alfabetização

Convidadas:
 Prof. Celso Sanchez (Escola de Educação/ Unirio)
 Ana Paula Venâncio (profa. alfabetizadora Cap/ IBERJ) e estudantes da turma 201!

Apresentação especial: ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO (ECENE)

UNIRIO **NEPPEC**
 O Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas Práticas Educacionais e Cotidianas (UNIRIO) convidam para o

XXVI FALE
 Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Data: 2 de abril de 2011 (sábado)
 Local: AUDITÓRIO DA ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO (ECENE) Praça General Manoel (Praça do Bandeira do Pão-de-Ázúcar), Rua/Prófa Venâncio, no lado da Praça Cláudio Cavaliere Horário: de 9h à 12h

Alfabetização: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever?

Convidadas:
 Profa. Maria Lúcia Süssakiel (Escola de Educação/ Unirio)
 Professoras Denise Tardão & Katia Ferreira (Comunidade Municipal de Educação/ MEC-12)

Apresentação especial: Escola de Comando e Estado-Maior de Exército (ECENE)

Atenção: Se você quiser participar, leve com você um caderno.

O terceiro Olho: fotografias docentes, saberesfazeres alfabetizadores





NEPPEC

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Científicas
Rede de Formação Docente Competitiva
(FEDOC) convênio para o

XXVII FALE

Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Dia: 7 de maio de 2010 (sábado)
Local: **AUDITÓRIO DA ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO (CECEME)**
Praça General Tibério (Praça da Bandeira do Pôr-do-Sol nº 1)
Univ/Prda Teresópolis, no lado do 6º Av. Claudio Coutinho
Horário: de 9h a 12h

ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO: DE APRENDIZAGEM OU MÓDOS DE APRENDER A LER E ESCREVER?

Convidadas:
Profa. Carmen Sanches Sampaio
(Escola de Educação Infantil)
Professora
Margarida dos Santos
CAP/ISEI & CAP/IBED
Aline Lima
(Especialista de Pedagogia/Cálculo)

Agradecimento especial:
Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (CECEME)

ATENÇÃO: não será permitido a entrada de pessoas portando calças compridas



NEPPEC

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Científicas
Rede de Formação Docente Competitiva
(FEDOC) convênio para o

XXVIII FALE

Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Dia: 2 de julho (sábado)
Local: Auditório do Colégio Municipal Walter Franklín
(Três Rios)
Horário: 9h às 12h

Alfabetização e Avaliação: dificuldades de aprendizagem ou diferentes modos de aprender a ler e escrever?

A conversa continua...

Convidadas:
Profa. Rosemar
(SME - Três Rios)
Profa. Erika Vargas
(SME - Três Rios)
Profa. Carmen Sanches Sampaio
(Escola de Educação - UNIRIO)

A se chegar o participante

NEPPEC



Rede de Formação Docente

Uma iniciativa conjunta de UNIRIO e FAPERJ

XXIX FALE

Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita

Dia: 20 de agosto de 2011 (sábado)
Local: Auditório da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (CECEME)
Praça General Tibério (Praça da Bandeira do Pôr-do-Sol nº 1)

ALFABETIZAÇÃO: quem erra não sabe? E quem acerta, sabe?

Convidadas:
Profa. Jacqueline Morais
(UERJ/ FFP)
Profa. Margarida dos Santos
(CAP/ UERJ & CAP/ ISEI/J)

Agradecimento especial:
Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (CECEME)

ATENÇÃO: não será permitido a entrada de pessoas portando calças compridas

XXIII FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 12 de maio de 2007 (sábado)
Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Rua Mariz e Barros, 775 (Barro Preto)
Praça de Niterói de Minas, Pista e Praça do Bandeira
Horário: 9h às 12h

XXIV FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 12 de maio de 2007 (sábado)
Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Rua Mariz e Barros, 775 (Barro Preto)
Praça de Niterói de Minas, Pista e Praça do Bandeira
Horário: 9h às 12h

XXV FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 12 de maio de 2007 (sábado)
Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Rua Mariz e Barros, 775 (Barro Preto)
Praça de Niterói de Minas, Pista e Praça do Bandeira
Horário: 9h às 12h

XXVI FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 12 de maio de 2007 (sábado)
Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Rua Mariz e Barros, 775 (Barro Preto)
Praça de Niterói de Minas, Pista e Praça do Bandeira
Horário: 9h às 12h

XXVII FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 7 de maio de 2010 (sábado)
Local: AUDITÓRIO DA ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO (CECEME)
Praça General Tibério (Praça da Bandeira do Pôr-do-Sol nº 1)
Univ/Prda Teresópolis, no lado do 6º Av. Claudio Coutinho
Horário: de 9h a 12h

XXVIII FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 2 de julho (sábado)
Local: Auditório do Colégio Municipal Walter Franklín
(Três Rios)
Horário: 9h às 12h

XXIX FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 20 de agosto de 2011 (sábado)
Local: Auditório da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (CECEME)
Praça General Tibério (Praça da Bandeira do Pôr-do-Sol nº 1)

XXX FALE
Fórum de Alfabetização, Leitura & Escrita
Dia: 8 de outubro de 2011 (sábado)
Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
Rua Mariz e Barros, 775 (Barro Preto)
Praça de Niterói de Minas, Pista e Praça do Bandeira
Horário: 9h às 12h

**ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS COTIDIANOS DA SALA DE AULA**

Convidadas:
Ana Paula Venâncio
(Profa. Alfabetizadora) (ISERJ)
Adrienne Ôgeda
(Profa. do Ensino de Matemática) (ISERJ)

Colaboração:
Elaine Matias
(Profa. Matemática) (ISERJ)

Agradecimento especial ao colega pelo parceria e compartilhamento de diálogos entre Escola, Estado e Universidade.

O terceiro Olho: fotografias docentes,
saberes-fazeres alfabetizadores



5

Fotogra-f(i)ando (in)conclusões : tecendo (desa)fios alfabetizadores, fotográficos, docentes... Cotidianos, enfim.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.

(Paulo Freire)

Pouco a pouco, as imagens produzidas vão se enredando e articulando com outras, e, nesse movimento, vão tecendo redes imagéticas de sentidos e significados *presentes produzidos* na sala de aula; vão permitindo *formar teorias* alfabetizadoras, conforme Nilda Alves (2010) tem nos dito, com insistência. Os saberes docentes, impressos nas fotografias, potencializam a escola enquanto espaço de ações artificiosas, desconfiando do instituído e fazendo emergir *novas outras* possibilidades de relações. Reinventam *lugares* na sala de aula - professores e alunos tem suas vozes amplificadas e dialogadas; ensinam e aprendem; *legitimam-se*.

Essa mesma escola, também *espaçotempo* de emancipação, pode ser (e é) *espaçotempo* de formação cotidiana e permanente. Na cotidianidade *vividaproduzida* nas escolas, professores e professoras enfrentam desafios, questionamentos e incômodos. No movimento de se tornar melhor professores(as), *a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21).

Nesse processo, penso, a fotografia tem um papel importante, ou pelo menos abre novos horizontes possíveis à reflexão. Parafraseando o título do texto de Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (idem), penso, no entanto, a partir do diálogo com as narrativas e fotografias docentes, que esta é ainda *uma práxis em construção*.

Durante a pesquisa, fui instigado a pensar o que a fotografia possibilita e permite para além da escrita. Penso na ampliação dos modos de *serestar fazer* com o cotidiano (porque no exercício da escrita você também rememora seus *saberesfazer*s). Penso nos

sentidos aguçados. Penso nos professores e professoras que, diante das fotografias de suas próprias práticas, percebem emoções impressas nas imagens, visibilizam o semblante das crianças, *reconfiguram a configuração* da sala de aula, das posturas, vozes e ações ali vividas. São elementos não discursivos que potencializam e permitem a *tessiturecedura* de uma narrativa acerca do que a fotografia produzida faz recordar... *Fotografias, escrituras, pensamentos, sentidos...* (narr)atividades que se retroalimentam na cotidianidade docente.

Assim como as diversas inclusões aqui narradas, penso também que, na *escolauniversidade*, nem tudo se pode explicar. Há, sim, possíveis compreensões, recortes interpretativos do que se vive, dos *ensaios* cotidianos, ora compartilhados, ora individualizados... São (abstr)ações, muitas vezes, indizíveis, que só a experiência compreende. Se *autoproblematiza*. Nesses *espaçostempos*, as (narr)atividades são quase ficcionais porque carregam explanações tão íntimas quanto plurais, absortas.

Ao longo de minha investigação e no diálogo com as narrativas (orais, escritas mas principalmente imagéticas das professoras), tenho aprendido que a sala de aula se constitui em um ambiente plurifacetado porque, para além do que é esperado para as crianças aprenderem (e nós também); há compartilhamentos... Movimento quase líquido de praticar escutas sensíveis, potencializar sentidos e sentimentos que emergem inevitavelmente – e ele não pode ser quantificado, só pode ser experienciado, daí a riqueza e a importância de pensar este espaço (a sala de aula) como uma atmosfera para que o diálogo se estabeleça. Diálogo pensado na perspectiva de Bakhtin (1997), *entendido como comunicação por meio da diferença: reconhecendo e valorizando a alteridade presente em todos os níveis de relações humanas (p.316)*.

Por meio, desses diálogos e com a reflexão acerca da própria prática, professores e professoras podem se tornarem melhores professores(as). Por que não pensar e investir em processos alfabetizadores (e formativos) como bons e longos diálogos, gostosas e prazerosas conversas? Por que não assumir, humildemente, que no cotidiano escolar e na vida, somos tão *aprendentes* quanto nossos alunos e alunas? Por que não assumir que nunca estamos prontos, como Paulo Freire já nos dizia? Aprendemos a ser melhores professores/as, a alfabetizar para emancipação e não para a regulação no

movimento de alfabetizar, ao tomarmos a própria prática como objeto de reflexão e inconformismo.

Conforme nos diz Paulo Freire (1996), *na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática* (p. 39). Por meio desse movimento, há a reinvenção do que se é, possibilitada pela assunção do que se está sendo como um estado transitório. Transitividade potencializada pela relação dialógica com o outro. Dessa forma, coloca-se a importância de *espaçostempos* de formação compartilhada, como o FALE, uma vez que são espaços onde os(as) professores(as) podem (re)pensar, (re)significar e (trans)formar suas práticas.

Epílogo

Por uma pedagogia da imagem? Fotografias memórias de (e em) formação...

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós -, talvez para fazer companhia à solidão que os dias atipicamente cariocas tem a propriedade de deixar aparecer.

(Paulo Sgarbi)

Retomando o que dizia no início desse texto: toda pesquisa é situacional. Essa afirmativa, construída e constatada por mim nos últimos anos revela que nós, sujeitos *multissituados, polifônicos*, abrimos possibilidades a partir de nossas ações. É uma verdade plural que anuncia (e nos permite pensar em) nossos próprios limites, os quais se relativizam a todo momento, fazendo-nos entregar aos mais impensáveis desafios ao mesmo tempo em que contribui para olharmos com certa conformidade para o que fazemos, pensamos e intentamos com nossas inquietudes. Essa ambivalência faz parte do movimento em assumir-mos como inacabados defronte às estranhezas e familiaridades planeadas no(s) percurso(s) investigativo(s).

Obviamente, trago esse reflexão imbuída de memórias atravessadas por muitas imagens – lembradas, escolhidas, fotografadas, pensadas, construídas, figurativas, abstratas – ebulidas em minha formação (e que não param de surgir!). Imagens movediças, compartilhadas, interiorizadas... Assim como (n)a escola, surgem em *tudo ao mesmo tempo agora*. E embora algumas delas sejam selecionadas para compor essa monografia, muitas fogem e constituem invisibilidades também legitimadas – porque não? As escolhas serão, continuamente, as nossas ações mais fidedignas.

Obviamente, haveria muito mais a ser relatado; a tecedura da teia é um processo infinitamente amplo... Mas as ficcionidades delimitam, porque as ficções conservam os episódios, mas se desvirtuam com eles também. Sim, microrrealidades, tensões entre o

vistovividoexperienciadointerpretado. Afinal, cada ponto de vista é visto de um ponto... Ponto de reflexão e surpresas, que se retroalimenta e se confunde junto às nossas próprias fantasias e maravilhas.

Pensar e agir com a educação é, de algum modo, um fragmentário inexprimível de emoções. As imagens aqui produzidas - e seus efeitos - são parte de um processo bastante complexo e, por isso, também limítrofe. Assumir isso nas pesquisas com os cotidianos escolares é (deveria ser) uma ação contínua e plurivalente: criatividade, linguagens e medos fazem parte de uma rede circunstancial de múltiplas aprendizagens que nunca podem apontar para *um final*. A *finalidade* de nossas pesquisas precisa ser relativizada e se inscrever como devaneio plural.

Por isso a necessidade da despedida. De ter de subscrever essa negociação carregada de utopias... Contudo, seguro de que elas me movem, porquanto a

utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p.310).

... Fim?

Ou uma *detença* para (re)tomar caminhos outros. Caminhos que possibilitem possibilidades de (re)ver modos de pensar, praticar, investigar e ler *novas velhas* imagens que nos habitam... Porque, como dizem por aí, *tudo na vida tem um ciclo... E quando um ciclo se fecha, talvez esteja na hora de abrir outro*. Vou confiar nisso. É a minha intuição *com-particular*...

6

Referências Bibliográficas:

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

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

_____. Nossa lembrança de escola tecida em imagem. In: CIAVATTA, M. & ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. SP: Cortez, 2008.

BARBIER, R. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre: Cadernos Anped, 1993.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

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

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M.V.. (org) **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, E. **Encontros**. In: BRAGAÑÇA, F. (org.). Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano? (ensaio)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **As práticas teóricas de professoras e professores das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar**. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.78-92, Jul/Dez, 2007.

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

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

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARCIA, A; OLIVEIRA, I. B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alti, 2010.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

HELAL, I. **O terceiro olho: fotografias docentes, saberes e fazeres alfabetizadores**. Subprojeto de pesquisa entregue ao Departamento de Pesquisa da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. 2ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

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

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

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

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

MOSER, B. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

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

PACHECO, D. C. Arquivos pessoais de praticantes docentes: espaços e tempos do (auto)biográfico. In: BARBOSA, R. L. L & PINAZZA, M. A. (orgs.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, T. **Saberes-fazeres tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro**. Monografia entregue ao Departamento de Pesquisa/ UNIRIO. Rio de Janeiro, 2011.

SAMPAIO, C. S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

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

_____. Epistemomagia e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, C.E.; PEREZ, C.L.V.; OLIVEIRA, I.B (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLKA, A. L. B.. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo.** 12ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si – estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

_____; D'ÁVILA, C. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. In: DALBIEN, A. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SUARÉZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y lãs experiencias escolares. In: SVERDLICK, I (org.). Et all. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.** Buenos Aires: Noveduc, 2007.

_____. LIVRO CIPA 2010

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

ZACCUR, E. Práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, E. (org). **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovelte, 2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Igor Helal Anderson/

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: O terceiro olho: fotografias docentes, *saberes/fazer*
alfabetizadores

ORIENTADOR(A): Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Profª Drª Guaracira Gouvea

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Igor, bela apresentação, você fala de imagens com as imagens e com as letras/imagens. Ao ler as narrativas contadas pelo Igor, estas me fizeram pensar sobre o significado da elaboração de uma monografia e para mim cada vez fica mais claro que esta deve significar o processo e formação do estudante ao longo do curso com todos os saberes/fazeres vivenciados. Igor narra todos seus momentos de reflexões, mas não solitários e sim compartilhados em uma rede de convívio.

O trabalho atende todos os aspectos de rigor acadêmico e de qualidade de texto, no entanto gostaria de expressar uma ausência. No epílogo, ao final, deveria haver uma imagem, significando o inacabamento.

Igor e Carmem, obrigada pelos belos momentos que vivi ao ler o trabalho do Igor.

DATA: 22 de novembro de 2011

Assinatura:

Guaracira Gouvea

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio

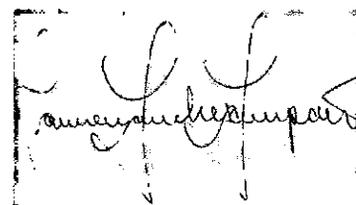
Nota: 10,0 (Dez)

Considerações:

Dedicação, compromisso e estudo foram a marca da experiência vivida por Igor como bolsista de Iniciação Científica (IC/UniRio e Cnpq). Isso está refletido em sua monografia. A ação investigativa realizada, vinculada ao projeto de pesquisa: Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), elege as *fotografias docentes* como foco de estudo no sentido de investigar, identificar e compreender saberes e fazeres docentes presentes nas fotografias produzidas pelos próprios professores e professoras. Fotografias socializadas pelos(as) docentes, nos encontros do FALE e do Grupo de Pesquisa (formado por professoras alfabetizadoras, o GEPPAN). Igor acompanhou, ainda, por dois anos, a prática alfabetizadora realizada por uma professora de uma escola pública do Rio de Janeiro. Professora com a qual temos ensinado e aprendido sobre alfabetização com as experiências e desafios cotidianos de sala de aula. Essa professora participa da rede de Formação Docente (REDE Formad) constituída pelo FALE, GEPPAN e outros grupos de pesquisa e estudo. Para Igor, essa experiência investigativa, contribuiu significativamente para que em sua formação, como docente, pudesse compreender a importância da investigação como constitutiva da prática pedagógica e para sua formação inicial, como pesquisador. Seu texto articula, com competência, prática/ teoria/ prática. Igor discute teoricamente suas opções metodológicas de pesquisa; questões vinculadas à alfabetização; discute e reflete sobre e com as *fotografias docentes* – dispositivos narrativos e formativos na perspectiva da *professora-pesquisadora*, um conceito caro para o nosso grupo de pesquisa (GPPF/UniRio). Seu texto é, sobretudo, criativo – o título, os sub-títulos e o modo como foi articulando conceitos, reflexões, enfim, a relação conteúdo e forma convidam à leitura.

Igor está em processo de seleção para o Mestrado em Educação, em nossa universidade. Está muito bem classificado, até agora. A expectativa é que possa continuar seus estudos e pesquisa aprofundando e ampliando modos de pensar e lidar com as narrativas docentes, especificamente, com as fotografias docentes. Sem dúvida, a nota atribuída a sua monografia é 10,0 (dez).

Buenos Aires, 20 de novembro de 2011



RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0

Ricardo José
Carmen Sanches Sampaio

Carmen Sanches Sampaio
Prof^a Orientadora