



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Tiago Ribeiro da Silva

Saberesfazeres tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro

**Rio de Janeiro
2011**

Tiago Ribeiro da Silva

Saberesfazeres tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro

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 a obtenção do grau de Pedagogo, orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio.

Orientadora: Profa. Dra. 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**

*Saberesfazer*es tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação
docente: um falar com o outro

Tiago Ribeiro da Silva

Aprovado em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
(orientadora)

Profa. Dra. Guaracira Gouvea

Rio de Janeiro
2011

*À Josefa Domerina da Silva (in memoriam).
Mãe, amiga, companheira, confidente, exemplo... Mulher guerreira
dos cotidianos vividos; anjo sempre próximo, jamais esquecido.
Estamos juntos, embora em planos distintos...*

*Ao Manoel Ribeiro da Silva.
Pai, amigo, brincalhão... Homem nordestino, brasileiro.
Exemplo de que gestos são linguagem que toca...*

*À turma 101/201, pela inenarrável acolhida e pela possibilidade de
ter aprendido a aprender ser, a cada dia, um ser humano melhor.*

Agradecimentos

À amiga **Ana Paula Venâncio**, pela oportunidade de poder viver uma escola pública outra e por ter me ensinado que mudar é tão difícil quanto possível...

À **Carmen Sanches Sampaio**, *amigaorientadoraprofessora*, pelo convite para esta pesquisa, por me possibilitar (des)aprender e crescer a cada dia e por ser estrela em um mundo de cometas...

Ao **Igor Helal Anderson**, companheiro de todas as horas e da vida inteira; indizível ser humano, essencial...

Às professoras e amigas **Jacqueline Moraes**, *Jacque*, e **Maria Luiza Süssekind**, *Luli*, pelas sempre importantes “cutucadas”, além da grande generosidade e ajuda neste percurso...

À professora **Guaracira Gouvea**, pela leitura generosa desta monografia e por participar de meu processo formativo.

À **minha família**, sem a qual eu não teria chegado até aqui. Todo o apoio e incentivo foram como gotas de ânimo no momento certo, sempre oportuno...

À **CACRITIG**, sigla talvez estranha, porém prenhe de significado e sentido para quem a constitui – e sei que lerão essas palavras, as quais, entretanto, não são suficientes para dizer nossa amizade...

Aos **amigos e amigas** - tantos/as e incontáveis - *peçoasestrelas* que permanecerão por meio das marcas positivas que em mim grafam (em especial **Gi, Pati e Te**)...

À **Aline Lima**, **Elaine Cândido** e **Margarida Costa**, e **Lúcia Tereza Romanholli**, pelo exemplo de luta cotidiana por uma educação outra.

À **Cléa e Deise**, amigas/madrinhas/companheiras, pelo exemplo de ser humano.

Às pessoas encarnadas dos grupos **GPPF** e **GEPPAN (Red Formad)**, grupos de estudos e pesquisas que tem feito de mim um Tiago outro; que tem me possibilitado aprender o avesso do instituído (**Ana Paula**, **Flávia**, **Priscila**, **Etiene**, **Michele**, **Tamiris**, *entre tantos outros e outras*)...

Ao **Fernando Pedro**, pelo apoio e horas agradáveis durante as voltas e caronas para casa...

Ao **Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro**, pela acolhida tão gentil e generosa, na pessoa da coordenadora **Mônica**...

Ao **FALE**, fórum cuja sigla tem me colocado o imperativo de não calar.

À **UNIRIO**, pela bolsa de Iniciação Científica que possibilitou a realização desta pesquisa da maneira como aconteceu, tão importante para a minha formação docente.

ADVERTÊNCIA:

Esta monografia é um elogio às *minimezas*, às gigantes 'coisas mínimas' presentes nos cotidianos escolares.

Ações e pensamentos emancipatórios que tem como horizonte utopias educativas e sociais histórica e coletivamente construídas por aqueles e aquelas que se engajam na luta por mudar o mundo são realidade no dia-a-dia da escola.
Carmen Sanches Sampaio

RESUMO

A monografia ora apresentada – *Redes de saberesfazeres cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro* – é fruto de uma pesquisa realizada ao longo de mais de dois anos em uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Durante a investigação, a questão fundante dos objetivos traçados foi buscar compreender, nos cotidianos *vividosp praticados* na escola por professora e crianças de uma mesma turma, possibilidades e horizontes à uma ação pedagógica/ alfabetizadora menos assimétrica, na qual pesem o desafio constante da legitimação das falas dos alunos e alunas bem como de uma lógica outra nas relações vividas diariamente na e além da sala de aula; uma lógica em que o poder, sempre existente, possa ser (com)partilhado. No movimento de tentar me aproximar com *todos os sentidos* (ALVES, 2008a) para *verouvirsentir* de outro lugar o praticado no dia-a-dia da escola pela professora, *companheirap praticante* da pesquisa, e as crianças com as quais trabalha, enveredei pelas redes, malhas e fios dos *estudos com os cotidianos*, dialogando com autores como Alves (2008a; 2008b), Certeau (2007), Zaccur (2003), Garcia (2003), Ferrazo (2003; 2006); Sampaio (2003; 2008) e Sússekind (2010), entre outros. Igualmente, no tocante à alfabetização, auxiliaram-me muito Freire (2008), Smolka (2008) e Sampaio (2008), entre outros. O desafio de pesquisar nos e *com os cotidianos* me colocou outro desafio: conversar com as narrativas – orais e escritas - dos *sujeitos praticantes* da pesquisa, ação para a qual dialoguei com a ideia de investigação narrativa (CONNELLY & CLANDININ, 1995), lendo nos seus relatos mais do que palavras, saberes e fazeres expressos. Logo, este trabalho é uma imersão no cotidiano de uma escola pública e em outros *espaçostempos* de formação para buscar, no diálogo com a prática alfabetizadora vivida na e pela turma acompanhada, pistas no sentido de *desinvizibilizar saberes e conhecimentos produzidos diariamente nos cotidianos escolares*, espaços complexos sempre plurais onde professores e professoras se (auto/alter)formam continuamente.

Palavras-chave: Alfabetização; Cotidiano Escolar; Formação Docente

SUMÁRIO

1 – Introdução – puxando fios para tecer conversas	p. 10
2 - O XV Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: encontros e reencontros no ato de (se) perguntar – alguns primeiros questionamentos. Início?	p. 13
2.1 - A nota no caderno de Ana Paula: o excedente de visão que o olhar do outro me proporciona ou No diálogo com o outro, exercícios de (des)ver questões	p. 22
3 - (Per)curso investigativos: por uma metodologia inscrita no plural	p. 27
3.1 - Conversa como metodologia ou por uma metodologia de conversas?	p. 30
3.2 - Da entrevista à conversa: narrativa como metodologia e metarreflexão	p. 33
4 - Pistas para pensar os cotidianos: <i>narrativasimagens</i> que falam sobre a sala de aula	p. 37
4.1 - <i>Narrativasimagens</i> que contam histórias: redes cotidianas, narrativas, imagens e experiências.....	p. 38
5 - Era uma vez uma libélula... E a curiosidade e o acontecimento como propulsores na dinâmica de <i>aprenderensinar</i> a ler e a escrever	p. 44
6 - Os cotidianos (nossos) de cada dia (em redes): diálogo e emancipação na sala de aula - um desafio possível	p. 49
7 - No praticar a pesquisa, pistas para pensar desafios, permanências e mudanças	p. 56
7.1 - Instigação e brincadeira: o <i>Jogo do stop</i>	p. 59
8 - Em forma de (in)conclusão: a impossibilidade de ponto final nas pesquisas <i>com</i> os cotidianos	p. 65
Referências	p. 74
Anexo	p. 79

1. Introdução – puxando fios para tecer conversas

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro.
Mikhail Bakhtin

A palavra jamais é neutra. Ela traz consigo as marcas do seu enunciador e, ainda, por detrás dela mesma, outros dizeres. Todo dizer tem em suas entrelinhas outros *quererdizeres*¹, os quais jamais se extinguem; da mesma forma que entre dois pontos sempre haverá mais um. Mas pontos são marcas mudas, enquanto a palavra não apenas fala ou permite falar, porém é, ela mesma, entendida como **linguagem**, constituinte de nós, como seres humanos (LARROSA, 2002).

Contudo, não é só isso. Se nos formamos homens e mulheres, humanos, por meio da linguagem (pela interação possibilitada por ela), também agimos por meio dela no, sobre e com o mundo. Ou seja: a linguagem é um lugar de passagem entre o que se foi e o que se é; entre o que se é e o que será, porque, através dela, o homem é, e o homem é transformação. *O homem é linguagem.*

Assim, o homem, ao *linguagear*, atinge a si e ao outro. Aliás, a razão de ser da linguagem é justamente sua capacidade de atingir o outro, esse poder por meio do qual (ela) promove tessituras de pequenas redes, o encontro de diferentes palavras: o tecer e destecer conhecimentos. Todavia, acrescento aqui a necessidade de, além de ser palavra², o homem ser escuta. Mas não uma escuta mecânica, e sim uma outra; uma escuta corpo a corpo, capaz de desarmar certezas e eriçar sentidos. Enfim, uma escuta por meio da qual o homem desmantele seus pilares e se ponha em campo aberto, passível às palavras.

Somente assim pode haver diálogo, porque este requer alguém que fale e alguém disposto a ouvir, para então falar. E justamente nesse movimento de *falarouvir* e

¹ Em nosso grupo de pesquisa, *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio), optamos pela escrita diferenciada de algumas palavras, alicerçados em Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2006), para quem o princípio da *juntabilidade* concede sentido e significado diferentes dos usuais, quando de sua separação: *saberfazer*, *espaçotempo*, *aprenderensinar* etc. Essa *postura dialoga com um movimento que vem ganhando força no campo das pesquisas com os cotidianos*, onde a justaposição de termos hegemonicamente separados é pensada como uma possibilidade de cindir com a dicotomização tão cara à ciência moderna: bom/ruim, ordem/caos, saber/não-saber etc. Ainda, essa diáde expressa idéias antagônicas, sendo a primeira compreendida, nessa perspectiva, como “superior”, “melhor” do que a seguinte.

² Reitero: nesta seção, emprego “palavra” no sentido de linguagem, embora saiba que esta última tem e exprime um sentido muito mais amplo do que a primeira. É este sentido que tento empregar.

ouvirfalar se promove a interação da qual trata Bakhtin, na epígrafe. Falando e ouvindo, o homem processa sua palavra ao outro, o qual também o faz. No fluxo desse movimento se edifica a conversa.

Assim, acreditando no poder da *palavralinguagem*, juntamente com Larrosa (2002), esta monografia pretende fugir ao modelo hegemônico de confecção, buscando uma escrita diferente,

aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma ‘escritafala’, uma ‘falaescrita’ ou uma ‘falaescritafala’ (ALVES, 2008a, p.30-31). Grifos da autora.

Nesse movimento, a palavra (linguagem) é pensada buscando transpassar as duas faces expressas por Bakhtin, indo rumo a inúmeras faces: a de quem fala, a de quem ouve, a de quem *refala*; a de quem ouve por meio de quem *refala* e a de tantos outros e outras que se fazem presentes na rede cujo início talvez se possa supor (e apenas supor – no FALE³? No grupo de pesquisa?), mas cujo fim ou extremo não se pode apontar.

Assim, este texto é apenas mais um ponto em uma rede imensurável, da qual muitos fios podem ser puxados e entrelaçados. Não há uma definição específica, porém um emaranhado de histórias e experiências que se retroalimentam e perpassam, tecendo e destecendo conhecimentos. Fios que se misturam, se comunicam e se enredam. *Espaçotempos* que se confundem, se completam e se unem; enfim, que seguem a lógica do rizoma, porque móveis, multissituados, escorregadios:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...”. Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

³ Projeto Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita, conhecido entre os participantes (organizadores, espectadores etc.) como Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), ao qual está ligado esta pesquisa. Em função do FALE, na UNIRIO, uma vez por mês, sempre aos sábados, acontece um encontro no qual professores da escola básica e da universidade narram e (com)partilham suas práticas com o público, que também tem espaço para participar. Encontro que, além de ser *espaçotempo* de formação, nos dá pistas para rever certezas e questionar nossas hipóteses.

Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). Kleist, Lenz ou Büchner tem outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. [...] É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que roi suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 37).

Portanto, antes mesmo de ser uma monografia, este texto é um lugar de encontro onde *atoresautores* da rede tecida cotidianamente no FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita), no GPPF (Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores) e no GEPPAN⁴ (Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es), além de tantos outros *espaçostempos*, têm sua palavra grafada, embora por mim escrita. Isso porque a elaboração de um texto nunca é solitária; ao contrário, ela sempre traz inúmeras falas e muitos ecos dos outros, companheiros/as do cotidiano, os/as quais se juntam à nossa própria fala durante a escritura do texto.

Aqui, não sou porta voz das múltiplas vozes que se juntam à minha para a tessitura deste trabalho; mas, a partir da reflexão engendrada pelos encontros e desencontros dessas múltiplas vozes, mergulho pessoalmente no desafio de escrever o que de alguma forma reside no pensamento do grupo do qual faço parte, apontando um percurso pessoal, qual seja: caminhos de construção, desconstrução e (re)construção de saberes tornados possíveis pela pesquisa. Intento, pois, (com)partilhar experiências e saberes/ainda-não-saberes vivenciados na pesquisa, bem como ações e experiências realizadas e vividas no desenvolvimento da mesma, assinalando, principalmente, o que a pesquisa tem feito comigo...

⁴ Tanto o GPPF quanto o GEPPAN são grupos de estudo realizados na UniRio e coordenados pela professora Carmen Sanches. Entretanto, ao contrário do GPPF que é semanal, o GEPPAN tem encontros mensais, sempre após o FALE, e é resultado de um pedido de professoras que, tendo terminado um curso de pós-graduação realizado na UFF (Alfabetização de alunos e alunas das classes populares/ Grupalfa), sentiram necessidade de ter um *espaçotempo* de discussão e estudos, além do FALE. No ano de 2010, por meio da interlocução de grupos de outras instituições (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e Universidade de Campinas e Faculdade de Formação de Professores/ UERJ), os grupos se organizaram em uma rede denominada por *Rede de Formação Docente Compartilhada (Formad)*, também coordenada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio.

2. O XV Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: encontros e reencontros no ato de (se) perguntar – alguns primeiros questionamentos. Início?

*A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa
Como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do
mundo.*

Mário Quintana

O XV FALE aconteceu no dia 19 de outubro de 2008, tendo como tema *Alfabetização e Literatura: criação e produção de conhecimentos*. Esse foi o primeiro FALE de que participei, por conta de uma exigência da professora Carmen Sanches Sampaio, com a qual cursava a disciplina *Didática: questões contemporâneas*, no curso de Pedagogia da UNIRIO.

Compareci ao fórum. Lá, fui brindado com um presente: a conversa (com)partilhada sobre literatura e a importância da leitura, bem como acerca da riqueza dos livros. As palestrantes narravam suas experiências no/do cotidiano da sala de aula, falavam das muitas histórias de que foram contadoras ou protagonistas, juntamente com seus alunos e alunas. Igualmente, falavam da importância de se trabalhar múltiplas linguagens na sala de aula; de se incentivar a expressão, a leitura; de se garantir o contato com a literatura, com os mais variados tipos de livros. Alguma coisa me aconteceu; *alguma coisa* porque não imaginava o que era...

Entre ouvir e contemplar, acabei mergulhando nas narrativas que iam sendo ditas; de repente, *elas eram eu, e eu era elas*. O encontro se transformou em um reencontro com os meus antigos e sempre presentes questionamentos, aqueles de quando eu cursava a escola básica, sempre em torno da mesma inquietação: *por que os meus amigos e colegas não gostam de ler? Por que falam de desenhos animados e filmes somente, sem mencionar os livros? Por que, quando falo em livros, todos mudam de assunto? Por que a leitura é uma pedra no sapato?*

Eu não sabia, porém, pouco a pouco, aquele encontro do FALE se constituía em uma experiência para mim, já que *a experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca* (LARROSA, 2002, p.22). E aquela experiência era só minha, eu me encharcava dela, mas era ela quem agia sobre mim: eu era campo aberto; era escuta. Sendo escuta, fui perpassado por variadas narrativas, e elas iam espichando minha lista de perguntas. Agora não se tratava apenas de perguntar o porquê de meus colegas não gostarem de ler, porém de refletir sobre o papel da escola diante da

formação do leitor. Nesse sentido, a fala da professora Olga Guimarães me atravessou, sobretudo quando ela afirmou:

A narrativa faz parte das nossas vidas, mas muitas vezes a gente se esquece de narrar para os nossos alunos. Não só histórias verdadeiras, mas outras histórias para que eles tentem compreender o mundo. Então, narrar é uma obrigação. Acho que é uma atitude política. Não é só social. É uma atitude política de todo professor. Ler para os seus alunos para que eles se tornem leitores também (GUIMARÃES, O. XV Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, UNIRIO, 19/10/2008).

Naquele momento, eu soube sem saber da importância da leitura na sala de aula, da presença dos livros; enfim, do experienciar a literatura cotidianamente. A fala de Olga me abria possibilidades outras de pensar a questão; pois precisava de alguém para me ajudar a ver, precisava do outro com seu ponto de vista, com sua forma de ver diferente da minha, porque trazia (e trago) comigo o perigo das certezas – elas não são como vestes, fáceis de despir. E minhas certezas, há tanto inculcadas e/ou produzidas, me impediam de ver o sinalizado pelo outro, porque, como salienta Von Foerster (1996), *só vemos o que compreendemos*. O que eu compreendia, naquele momento, não era mais claro; era como se a lente por meio da qual eu enxergava estivesse opaca, de forma que a fala da professora Olga ia me confundindo o olhar e, ao mesmo tempo, clarificando-o.

Pouco a pouco, fui compreendendo que um dos papéis da escola (sempre relacional e subjetivo, porque tem de ver com o sujeito que pergunta e suas aspirações) é justamente propiciar aos alunos e alunas o alargamento de seus referenciais de leitura, isto é, fazer da sala de aula um *espaçotempo* habitado por textos de diferentes gêneros textuais, potencializando experiências de leitura/vivência da linguagem escrita.

A vivência de experiências de leitura, ouvindo literatura, narrativas, histórias etc. - quer realizadas pelos próprios alunos e alunas, quer pelo/a professor/a - possibilita o alargamento de compreensões de mundo e mesmo de leitura dos educandos. Ler, mesmo para alunos/as que ainda não sabem ler, é um dever ético do/a docente, porque, ao ouvir histórias - verdadeiras ou inventadas, de perto ou de longe -, 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, de mundos. Descobrimos coisas novas, redescobrimos antigas. Reescrevemos nossas próprias histórias na leitura, porque nela entramos, fazemos ranhuras, preenchemos seus vazios (ainda que produzidos por nós) com nossos significados. 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 irem atribuindo sentido à leitura, desenvolvendo prazer pelo ato de ler.

Todavia, não apenas ler para as crianças é importante. Deixar que leiam, manuseiem o livro, a revista, o gibi; enfim, que sintam e experimentem esses materiais também pode lhes gerar prazer e interesse. Cada experiência *com leitura e de leitura* é singular; cada sujeito leitor produz seus sentidos e significados, trilha seus próprios percursos e escreve sua própria história de leitor, exercita sua *operação de caça* (CERTEAU, 2007) – vasculha, articula, inventa...

Essa reflexão me remete a experiências de leitura vividas pela turma que acompanhei durante os anos de 2009 e 2010, por conta de uma investigação⁵ resultante nesta monografia. A professora da turma deixava disponível, em local visível e acessível às crianças, livros e revistas para que pudessem ler após terminarem as atividades, se assim quisessem. Além disso, ela lia ou contava histórias frequentemente para a turma – eram contos, poemas, notícias, adivinhas etc.

Depois de algum tempo, as próprias crianças levavam livros para que a professora lesse; livros lidos em casa, recebidos como presente, emprestados. Levavam revistas, notícias que julgavam interessantes e imagens. As leituras eram compartilhadas, experienciadas... Pouco a pouco, fui lembrando-me do Alan, do Paulo, do Marcos Aurélio e de outros amigos e amigas da minha Classe de Alfabetização, lá em 1995, que não gostavam de livros. Todos nós alunos de uma pequena escola municipal na Ilha do Governador, na zona norte do Rio de Janeiro. Junto com as lembranças, novas leituras, outras perguntas...

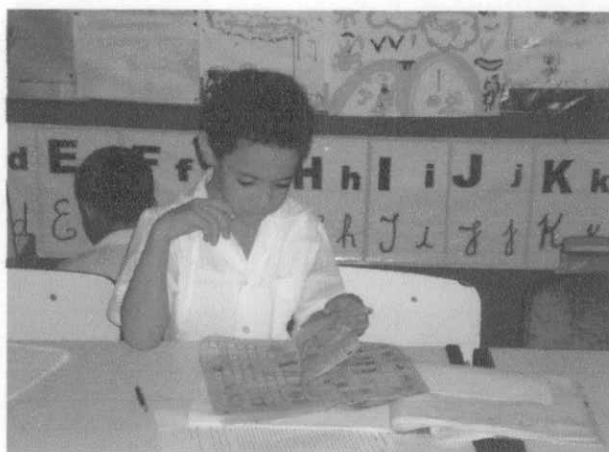
Recordo, ainda hoje, da forma como aprendemos a ler e a escrever na escola: as vogais, os encontros vocálicos, as famílias silábicas. Os únicos “textos” que líamos

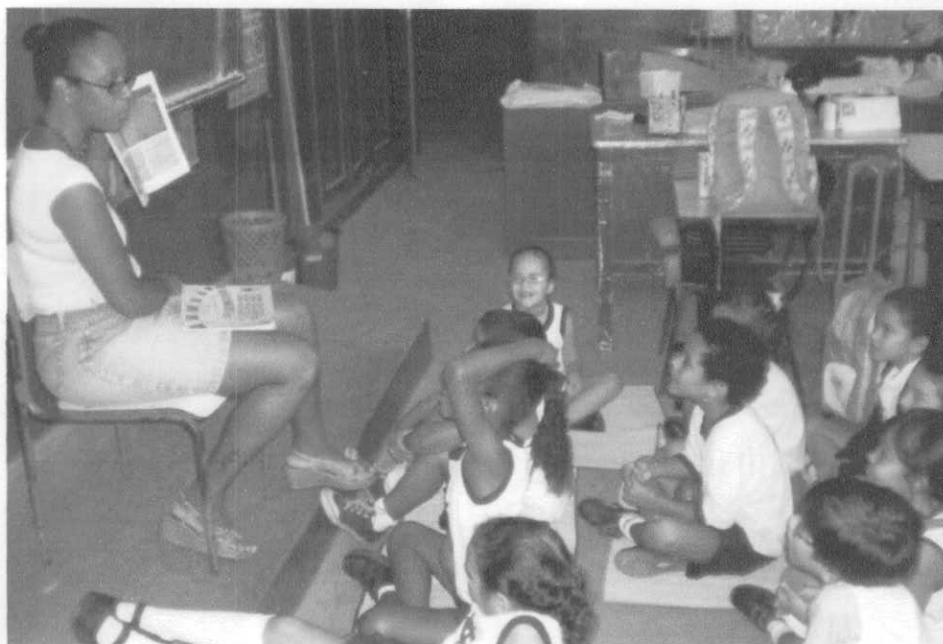
⁵ Acompanhei, durante esse período, a prática de uma professora alfabetizadora com uma mesma turma, em uma escola pública na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Mais adiante, explico e explico melhor a pesquisa.

eram as três ou quatro linhas em cada lição da cartilha. Jamais ouvíamos histórias; apenas escrevíamos aquelas letras, copiávamos do quadro, repetíamos sílabas à exaustão. Quando chegava um novo “pequeno texto”, iniciando uma nova família silábica, ninguém mais queria saber...

Ao rememorar a experiência de minha turma com a leitura, lá em 1995, na escola, me questiono: até que ponto a escola, naquele contexto, contribuiu para que a maioria criasse desprazer pelo ato de ler? Até que ponto a escola não vive, ainda hoje, o paradoxo de, na dinâmica de ensinar a ler e a escrever, cultivar o desgosto pela leitura?

Certamente, a escola ajuda a produzir “maus leitores”; e os culpa por isso. Pelo *frisson* de ensinar “a” língua, por meio de uma metalinguagem distanciada dos cotidianos de seus estudantes, produz preconceito linguístico e, às vezes, desprazer. Porém, essa mesma escola, ambivalente que é, também produz leitores. Mas não falo apenas da escola de hoje; também falo da escola de ontem, da escola das classes populares, onde tive o prazer de estudar e me tornar leitor, e hoje retornar como pesquisador/ futuro professor. É a mesma escola - igual e diferente; complexa e ambivalente. Uma escola que pode produzir desprazer, mas que também produz, cotidianamente e amiúde, imagens como as retratadas nas fotografias abaixo, produzidas em 2009, na sala de aula pesquisada, quando um menino – Pedro Felipe – logo após terminar uma atividade, pega uma revista para ler; ou quando a professora assume o compromisso de ler para os/as educandos/as com os/as quais trabalha.





Obviamente, as imagens não são representações do que acontece na sala de aula; às vezes, inclusive, podem servir para mostrar aquilo que se quer seja visto. No entanto, a vivência da sala de aula me permite trazê-las compreendendo-as como parte do discurso que começo a tecer, como narrativa acerca do *experienciado vivido* durante a investigação – *imagens narrativas* ou *narrativas imagens*, no dizer de Ferraço (2011). Elas têm um significado muito importante para mim, pois, na tensão entre experiência de pesquisa e memórias de aluno, mostram-me outra escola possível e real, cotidiana. Mostram-me que há diversas escolas dentro de uma escola, todas reais, porque partes da ambivalência dessa instituição, produzida pelas pessoas.

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). Mas, penso eu, se a formação é um processo *auto* e *alter* produzido, então esse *enriquecimento* só pode ser significado pelo próprio sujeito *aprendente*, o que lança à escola a possibilidade de fazer convites e garantir encontros dos/as alunos/as com os livros, mas jamais lhes inculca a necessidade ou o sabor de ler. Ambas as práticas – a que fomenta e valoriza a leitura e a que, de certa maneira, a negligencia – não trazem certezas, mas possibilidades. O que cada sujeito faz com os convites lançados pela, na e além da escola independe de quem os lançou, pois todos somos *praticantes* de muitas redes de sentidos e significados; e significamos de modos múltiplos e distintos.

Pensando na ação educativa como um lançamento de convites, as palavras da professora Jacqueline Morais, no XV FALE, também me atravessaram. Cada releitura de sua fala é uma nova descoberta: *fazemos o novo a cada dia porque somos novos a cada dia, e as crianças também* (XV FALE UNIRIO). Então era isso? Então eu não era o mesmo de quando entrara no auditório? Não sabia - nem sei -, mas desconfio, ao olhar para trás e concordar com a sabedoria de Heráclito, segundo a qual *nenhum homem pode se banhar duas vezes em um mesmo rio*. Eu me banhara de narrativas, das experiências dos outros, (com)partilhadas comigo.

O experienciado naquele encontro talvez tenha me possibilitado sair do lugar de onde estava para tentar ver de outro ponto e questionar, assim, as respostas que, de certa forma, me habitavam há muito tempo. Logo, comecei a destecer certezas, a deslocar lentes. Nessa dinâmica de deslocamento, as aulas de *Didática: questões contemporâneas* foram muito importantes. Não obstante as reflexões engendradas nas/pelas aulas, o trabalho solicitado pela professora - um trabalho crítico sobre a temática abordada no FALE -, possibilitou-me puxar fios indo ao encontro da rede tecida pela pesquisa *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, fato que resultou em um convite para a minha inserção na pesquisa.

No entanto, não posso dizer ter sido a presença no FALE o motivo para todos esses acontecimentos, como em uma relação de causa e efeito. Ao contrário, essas memórias exigem um diálogo com Deleuze e Guattari (1995), porque (elas) são parte de uma rede da qual eu não poderia dizer o começo, tampouco prever o fim. Certamente, esses acontecimentos têm de ver, também, com a presença no FALE, mas não somente com isso. Trata-se de um processo que se confunde com minha própria história de vida, com a inquietação de pertencer a uma família de não leitores, com pessoas analfabetas e, paradoxalmente, uma delas (minha mãe) ser umas das pessoas, entre as conhecidas por mim, que mais apreciava livros. Aliás, com ela aprendi a mais importante das gramáticas: **a gramática da vida**. E aprendi a **sintaxe da escuta**. Digo sintaxe da escuta porque escutar não é ouvir; escutar requer fazermos silêncio lá dentro, derrubarmos nossos escudos para ouvir o outro; requer, pois, uma disposição outra que não a de simplesmente ouvir. *Assim se aprende muito* - dizia ela.

Portanto, a retomada de Deleuze e Guattari (1995) se justifica pela tentativa de interpenetrar no rizoma (como se isso fosse possível), não para perseguir o início do fio por meio do qual me amarro à rede, mas para entrelaçá-lo ainda mais, a fim de que outros fios a ele se confundam. Retomo a imagem do rizoma primeiro por perceber a complexidade de que as redes são constituídas; depois, para afirmar serem meus questionamentos fruto de muitas vozes e estarem voltados para a escola: não seria esta um *espaçotempo* privilegiado para se pensar as questões que, há muito, residem em mim? Então, só me resta *mergulhar* com todos os sentidos nos cotidianos da(s) escola(s) (ALVES, 2008a).

O *mergulho* nos cotidianos escolares, no entanto, requer o entendimento de que *qualquer tentativa de uma explicação definitiva de algo, fatalmente, reduz a complexidade desse algo à lógica e ao limite argumentativo do raciocínio daquele que explicou* (FERRAÇO, 2006, p. 152). Tendo isso em vista, meu embarque na complexidade dos cotidianos das escolas pretende muito mais perguntar do que responder, muito mais procurar do que mostrar, muito mais aprender do que ensinar; enfim, pretende tão somente (com)partilhar saberes e experienciar fazeres.

Essa busca pelo (com)partilhamento de *saberesfazeres* tem como pano de fundo, no meu *estarexperienciar* a escola, uma pesquisa movida pela inquietação acerca da forma como crianças e professoras/es vivenciam/experienciam o movimento de *aprenderensinar*; inquietação pela qual me animei e excitei, nos anos de 2009 e 2010, a realizar um acompanhamento longitudinal do processo de *aprendizagemensino* realizado em uma turma do 1º ano⁶ de escolaridade do Ensino Fundamental, em uma escola pública carioca, bem como o diálogo com as narrativas (escritas e orais) da professora alfabetizadora dessa turma, no FALE e no Grupo de Estudos e Pesquisa das/os Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es (GEPPAN).

Movido, ainda, pelas reflexões – potencializadas pelas aulas da disciplina *Alfabetização, Leitura e Escrita*, ministrada pela professora Carmen Sanches, no curso de Pedagogia - acerca de uma educação pautada na concepção discursiva (SMOLKA, 2008), por meio da qual se assume que a criança não aprende sozinha, porque a aprendizagem é um processo coletivo no qual múltiplos sujeitos (com)partilham experiências, saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001; SAMPAIO, 2008a), defendo:

⁶ Em 2010, acompanhei essa mesma turma, então já no 2º ano de escolaridade.

a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido da estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (SMOLKA, 2008, p. 63).

Essa consideração requer, no entanto, adentrar em um ambiente insólito, desconhecido, movediço. Porém as crenças trazidas conosco, como já disse antes, são difíceis de despir; não se trata de algo possível de realizar de imediato. Pelo contrário, o ir indo, ir entrando no cotidiano da escola nos possibilita, a partir dele, pensar sobre ele, **COM** ele. Por isso, tocado pelo questionamento de Abraham Moles: *será possível elaborar uma teoria do mundo sem tocar nele?* (apud OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 44), optei em estar e experienciar na/a sala de aula também, ao invés de me concentrar no FALE e nos demais espaços de formação dos quais faz parte a professora com quem dialogo e *aprendoensino* na pesquisa.

Uma vez realizada a opção de estar, semanalmente, na sala de aula, alguns objetivos puderam ser delineados, com a ajuda da minha orientadora – a professora Carmen Sanches Sampaio. Portanto, transpassado pela descoberta do “novo” (novo para mim, diga-se de passagem), da possibilidade outra de aprender a ler e escrever a não ser por meio dos métodos tradicionais, analíticos ou sintéticos, que foi meu percurso de aprendizagem, me desafiei a pesquisar:

→ Como, na prática, se dá a concepção discursiva (dialógica) de alfabetização, que é a adotada pela professora alfabetizadora acompanhada?

→ De que forma é trabalhada a linguagem em sala de aula: utilizando-se de múltiplas possibilidades de formas e gêneros textuais ou concedendo primazia (quase absoluta) à língua escrita?

→ Como se estabelece a relação dos educandos com o ato de ler/escrever: uma relação amigável, prazerosa ou de obrigação?

→ Qual a relação dos textos (escritos, visuais etc.) trabalhados no cotidiano da sala de aula com as realidades das crianças?

→ O vivenciado nos encontros do FALE e do GEPPAN interfere na prática alfabetizadora realizada, cotidianamente, pela professora da turma investigada?

Com os objetivos traçados, imiscui-me na cotidianidade da sala de aula, esperando encontrar respostas às minhas questões; ao invés delas, deparei-me com o inesperado, com a desobediência do cotidiano. O praticar a investigação e o estar aberto aos diferentes percursos me proporcionam refletir sobre a própria pesquisa, colocando-me a necessidade de ressignificá-la e de rever os meus objetivos.

Nesse sentido, o texto *A participação das crianças no processo de avaliar o “aprenderensinar” a ler e a escrever: ainda um desafio para a prática pedagógica?*⁷ escrito pela professora Ana Paula, por mim, por Priscila Mendes, mestrande de Educação da UNIRIO, também *atoraautora* da pesquisa, e por Carmen Sanches, nossa orientadora, para um livro organizado pela professora Claudia Fernandes, professora da Escola de Educação da UNIRIO, proporcionou um alargamento da minha forma de ver, resultado do contato com o olhar do outro, através do qual pude espichar minha visão para onde eu (ainda) não via... Por quê?

⁷ O referido texto segue em anexo.

2.1 A nota no caderno de Ana Paula: o excedente de visão que o olhar do outro me proporciona *ou* No diálogo com o outro, exercícios de (des)ver questões

Não era mais a denúncia das palavras que me importava, mas a parte selvagem delas, ou seus refolhos, as suas entraduras.
Manoel de Barros

Quando entrei na sala de aula de Ana Paula, já era a segunda semana de aula, e a turma já se encontrava no movimento de trabalhar com textos, tentando escrever e escrevendo; alguns sozinhos, outros com ajuda. As crianças escreviam e liam como sabiam e podiam. Na verdade, a dinâmica daquela sala de aula me encantou, pois, mesmo já tendo lido bastante sobre o tema, não podia imaginar quão bonito era um trabalho alfabetizador pautado na discursividade, no dialogismo, na co-implicação; enfim, um trabalho que encara o aluno como um

(...) sujeito ativo que constroi suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p.59).

Contudo, mesmo estando presente na turma e dela fazendo parte; mesmo com as discussões e reflexões disparadas no grupo de pesquisa; vezes e vezes, eu me pegava pensando na pergunta levantada por diversas professoras participantes do FALE: *como começar?* Essa pergunta ecoa em muitas cabeças, sobretudo por causa da nossa trajetória como alunos – não é fácil apagar uma história para reescrever outra, ou melhor, não é fácil trazer para nossa história outras histórias possíveis, transformando-as. Isso exige força, ousadia, nudez, abertura. Exige esquecer o que se sabe e despedaçar convicções, para enfiar a mão na movediça incerteza do (momentaneamente) diferente. E a pergunta também era minha: *como começar?*

Fui a todos os encontros do FALE/ UNIRIO e do FALE/ Três Rios⁸ em 2009 e 2010 - nos quais participei da organização e discussão -, a todos os encontros do grupo de pesquisa, porém a questão do *por onde começar*, de qualquer forma, me perseguia. Não se tratava de não acreditar, pois, pelo contrário, a experiência na turma de Ana

⁸ O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), em 2009, ganhou mais duas ramificações, o FALE São Gonçalo/ UERJ – FFP e o FALE/ Três Rios (CEDERJ e SME/ Três Rios), mantendo a coordenação geral na UNIRIO e a mesma estrutura: um encontro entre professores/as da escola básica e professores/as da universidade de forma mais horizontal, em um diálogo recíproco no qual quem fala ouve e quem ouve fala acerca de práticas alfabetizadoras e pedagógicas emancipatórias. Uma tentativa, pois, de fazer ruir o modelo hegemônico segundo o qual o conhecimento concerne à academia (SUARÉZ, 2007).

Paula me mostrou uma possibilidade outra de *aprenderensinar*, diferente do caminho tradicional, por meio do qual eu também aprendi; mostrou-me um caminho prazeroso e compartilhado onde diferentes lógicas, tempos e dinâmicas se processam; mostrou-me, enfim, no caso da alfabetização, que

[...] as crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses (SMITH apud SAMPAIO, 2001, p.38).

Mesmo tendo isso em mente – não é demais reforçar – a inquietação, comum entre as participantes do FALE, me acometia. Somente quando, por conta do texto a ser escrito, tive contato com um relato de Ana Paula, presente em seu caderno de anotações, algo me atravessou, ressignificando minhas perguntas e exigindo, mais uma vez, repensar minhas questões. (Com)partilho, pois, a narrativa retirada do caderno de Ana Paula, um delicioso presente:

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

- De qual brincadeira?

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

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

- Mas eu não sei escrever...

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

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

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

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

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

(VENÂNICO, A. P., Caderno de Registros, 2009)

O relato de Ana Paula sobre o primeiro dia de aula me fez passivo, mas de uma passividade disponível, aberta. *Passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção* (LARROSA, 2002, p.25). Por meio dessa passividade, sinto o relato como uma experiência a me perpassar, e o que sempre estivera ali, na minha frente, sem que eu enxergasse, ficou claro para mim: *como começar?* Se o texto é a referência para a prática alfabetizadora, se escrevendo e lendo a criança aprende a ler e a escrever (SAMPAIO, 2008a; SMOLKA, 2008), então a prática da leitura e da escrita é “o início”.

Acerca dessa questão, Paulo Freire (2008) tem insistido na não dicotomia entre vida e escola. Na concepção do autor – com a qual concordo –, o processo de aprendizagem da língua escrita é mais do que a mera apropriação do código escrito (sua codificação e decodificação), é um movimento de *leitura do mundo* que fomenta e enriquece a *leitura da palavra*. Portanto, trata-se de construção/ atribuição de sentidos ao vivido e não (apenas) aquisição e retextualização de grafemas, fonemas e palavras.

Desse modo, ao invés de pensar a alfabetização como “momento de aprender” letras, sílabas e palavras para a consecutiva estruturação da escrita, precisamos pensá-la como uma prática social importante para constituição/ elaboração do conhecimento. Isso requer, entretanto, a assunção de que

a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (SMOLKA, 2008, p. 69).

Portanto, estamos falando de uma reflexão sobre o vivido, de forma que não há “conteúdos” previamente pensados, senão a prática social imediata (como a vivida pelas crianças na sala de aula, quando da discussão acerca do que gostariam de fazer) como fomento para a leitura e produção textual. Não é a toa que Ana Paula pergunta à turma sobre quais brincadeiras gostariam de brincar. Toda discussão daí decorrente fomenta a prática de escrita vivenciada naquele momento, de modo que *o que escrevo, por quê e para quem* fica claro para as crianças.

Ainda assim, Juan se opõe à ideia de escrever:

- Mas eu não sei escrever...

A negativa do menino diante do pedido da professora é emblemática, pois indicia sua já compreensão sobre o que é a escrita e, igualmente, denuncia que (ele) traz consigo uma certa compreensão (hegemônica) sobre a aprendizagem da língua, em cujo

bojo está a ideia de que *se sabe* ou *não se sabe* ler e escrever. No entanto, a fala de Camilla, sua amiga, desestabiliza essa posição:

- *Nós vamos te ajudar! Olha as letras do alfabeto!*

Camilla parece ter compreendido um pressuposto muito forte na/da prática vivida naquela sala de aula: a ajuda como fundante do processo de *aprenderensinar*. Todos e todas aprendem, ensinam e ajudam-se mutuamente, porque estão no processo de aprender, o qual é constituído por saberes e ainda não saberes (ESTEBAN, 2001). Questionam seus conhecimentos, expõem suas dúvidas, isso porque, conforme Sampaio (2008b):

As incertezas mais do que as certezas nos ensinam, possibilitando espaços e tempos para a indagação, o questionamento e a dúvida – instigadora, desestabilizadora e um dos caminhos potentes para a construção coletiva de uma prática pedagógica mais solidária e democrática (p. 74).

Ao ousar escrever, através de relações e práticas que lhes incitem a ousadia e o desafio, as crianças podem refletir sobre a língua (e não reproduzi-la), podem *produzir um saber sobre um fazer* (ZACCUR, 2004, p. 45), pensar sobre usos reais da escrita. “Errando” e “acertando”, vão confirmando e/ou revendo hipóteses, ampliando seus saberes e amplificando suas vozes. Tornam-se *atorasautoras* do percurso de apropriação/ criação do conhecimento, de sua própria alfabetização.

Desse modo, o *praticarviver* relações de *aprendizagemensino* na sala de aula da turma 101/ 201 me possibilitou compreender que as crianças são produtoras de conhecimento e, portanto, podem aprender a ler e a escrever lendo e escrevendo. Parece-me que a questão, para as crianças, não é o *como*, mas o *para quê*. O vivido na sala de aula lhes é interessante? As relações de *aprendizagemensino* são desafiantes e levam em conta suas dúvidas, curiosidades e desejos? Elas aprendem para responder às suas questões ou para seguir o pensado pela escola?

Além de me mostrar o que eu não via através do meu olhar, a ponderação de Ana Paula sobre sua prática me possibilitou perceber quão óbvio eram os meus questionamentos iniciais, os quais moveriam, enquanto objetivos, o fazer da minha pesquisa. A preocupação acerca de *quais gêneros textuais teriam lugar na sala de aula*, então, se transformou em uma questão sem sentido, pois a resposta era dada pelo próprio cotidiano: trabalhar-se-ia qualquer um, à medida que o interesse das crianças e o caminhar das atividades movessem a dinâmica de leitura e escrita, e não a intenção pré-estabelecida de se trabalhar com este ou aquele gênero.

Aliás, pensando sobre essa questão, parece-me que, talvez, a escolha prévia de gêneros a serem lidos e trabalhados pudesse ser uma redução e mesmo uma incoerência com a concepção defendida pela professora e por nós, *atoresautores* da pesquisa; incoerência, entretanto, que só consigo perceber agora. À pergunta de quais gêneros se fazem presentes na sala de aula, pois, poderia responder: *todos*. As crianças leem poemas, crônicas, contos, textos científicos, textos de jornal etc., e o mais importante é o fato de os diferentes textos, de os diferentes gêneros, serem lidos com o intuito de responder às perguntas levantadas pelas próprias crianças.

Portanto, esse movimento de ampliação de minhas possibilidades de visão por meio do olhar do outro, por meio da narrativa de Ana Paula, traz para o meu *corpus* investigativo a necessidade de, também, me debruçar sobre o caderno de anotações desta professora, pois seu ponto de vista pode, sim, trazer contribuições positivas para minha pesquisa, não obstante o fato de ela estar, todos os dias, com a turma.

Ademais - vale reforçar - os esclarecimentos trazidos pela narrativa de Ana Paula me fizeram **rever minhas perguntas**. Ao invés de me preocupar em perscrutar a presença dos gêneros, como já dito, *mergulho*, pois, com o intuito de refletir:

→ É possível, na escola, uma relação pedagógica outra que invista em um processo de *aprendizagemensino* de qualidade, pautado em práticas emancipatórias não subservientes ao aumento das taxas de evadidos e repetentes?

→ Os *espaçotempos* de formação, enquanto *espaços de atenção mútua*⁹ (SUÁREZ, 2007), como o FALE e o GEPPAN, contribuem para a reflexão e ressignificação, por parte da professora, da sua própria prática, legitimando sua assunção como *professora-pesquisadora*?

Finalmente, diante do desafio imposto pelos novos questionamentos, se me coloca a pergunta: como pesquisar assumindo o compromisso de (tentar) não negligenciar múltiplos movimentos e *saberesfazeres* presentes no dia-a-dia da escola?

⁹ *Espaços de colaboração entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir comunidades de atención mutua; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada (SUAREZ, 2007, p. 85- 86).*

Como adentrar o espaço complexo da cotidianidade escolar sem assumir uma postura assimétrica e presunçosa com os/as praticantes aí inseridos? Fiquei pensando, pesquisando, lendo e aprendendo; muito ajudado pelos encontros com o grupo de pesquisa e o diálogo com professoras e crianças na escola onde a investigação aconteceu. Será necessário buscar, nos (des)limites da pesquisa, como diz Manoel de Barros, *novas entradas*?

3. (Per)curso investigativos: por uma metodologia inscrita no plural

*Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.*
Carlos Drummond de Andrade

Diante do desafio colocado, lembrei-me das palavras de Drummond, em seu belo e subjetivo poema: *No meio do caminho*. Assim como no poema, *no meio de* uma pesquisa também há uma (só?) pedra. Uma delas são as escolhas metodológicas, as quais, no mais das vezes, são como a pedra descrita pelo poeta: densa, difícil, perturbadora, sobretudo para nós, jovens pesquisadores. Como optar por um caminho epistemológico específico? Qual teoria escolher? Como ser fiel à teoria que se defende?

Aprendemos com a ciência moderna, como aponta Triviños (1987), que fazer ciência exige um rigor científico por meio do qual se busca garantir padronização e controle aos/dos experimentos e, além disso, que a parte pode explicar o todo, porque o conhecimento é universal e totalizante. Também é a ciência moderna quem nos ensina que somente por meio da razão podemos, de fato, conhecer, pois a partir desta é possível pesquisar e explicar a realidade, porquanto o real seja, conforme essa perspectiva, matematizável e comprovável através de métodos rigorosos.

Mas, seria possível se pautar nessas crenças para realizar uma pesquisa *com* os cotidianos (FERRAÇO, 2003) das escolas? Não exigiria os estudos *com* os cotidianos, tendo em vista sua complexidade, uma forma outra de produzir ciência, diferente da positivista, com sua crença dogmática na neutralidade e na objetividade (TRIVINÓS, 1987) como ingredientes indispensáveis ao fazer científico?

Imerso nessa questão, vou encontrar, no diálogo com Zaccur (2003), pistas para me imiscuir no desafio de *pensarpraticar* uma metodologia inscrita no plural, a qual busque, no múltiplo, a singularidade de cada caminhar; na variedade (de teorias, discursos, modos de ver), a singularidade e a polifonia daquilo que congrega ao invés de

separar; daquilo que aproxima, dialoga e habita, ao invés de distanciar. Por isso, nesse movimento, não posso deixar de destacar as palavras dessa autora:

Metodologias do cotidiano, como se percebe, enredam muitos fios. Paulo Freire nos aconselha um cerco epistemológico da questão que se quer investigar. Como o cotidiano nos parece inapreensível, estamos compreendendo tal cerco como uma aproximação epistemológica a partir de várias entradas (idem, p. 178).

Um cerco epistemológico com várias entradas – e, portanto, múltiplos caminhos. Porque são *espaçotempos* de mobilidade, de invenção, do (im)previsível; enfim, do isso, do aquilo e do contrário de tudo, os cotidianos requerem um posicionamento diferente daquele em cujo bojo está o controle e a generalização. Ora, se cotidianamente *táticas e astúcias* (CERTEAU, 2007) são empregadas no sentido de subverter a ordem; se cotidianamente diferentes performances e táticas são postas em prática para o escorregadio trabalho de ir em frente meio a tantas estratégias cujo intento é a formatação das gentes - dos alunos e alunas, dos professores e professoras -, uma metodologia que se queira uniformizadora se faz incoerente.

Por isso, não quero, na pesquisa aqui apresentada, ter a triste limitação de caber em um enfoque, em uma teoria, em uma corrente, pois todo homem é múltiplo, polissêmico, polifônico (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, pretendo

escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no(s) cotidiano(s) (ALVES, 2008a, p. 24).

Ainda assim, é importante salientar: o transitar entre teorias não demonstra uma possível incoerência; pelo contrário, demonstra, talvez, uma tentativa de aproximação em relação à pluralidade de sentidos e significados constitutivos dos cotidianos, consubstanciando-se em uma pesquisa – poder-se-ia dizer – qualitativa, porque admite ser a realidade fluente e contraditória, e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2006, p. 26).

As pesquisas *com* os cotidianos exigem, então, uma postura diferente em relação ao mundo, uma ampliação de sentidos: não basta vê-lo; é preciso senti-lo. Demais, não é mais suficiente seguir os caminhos instituídos: assim como nos cotidianos se fazem e refazem várias táticas, lógicas etc., a pesquisa *com* os cotidianos requer uma inversão epistemológica, qual seja: *a teoria deixa de ser ponto de partida e a prática torna-se o*

referencial principal (PRADO; CUNHA, 2007, p. 34). Por isso, o próprio desenvolvimento da pesquisa pode apontar para direções diferentes da pensada primeiramente, e nossas bases teóricas podem, de uma hora para outra, se mostrar insuficientes...

Tempestivamente, talvez seja importante assinalar alguns aspectos importantes para a prática da pesquisa *com* os cotidianos, tendo em vista a superação ou ampliação do ideal de neutralidade, uma vez que

para considerar o cotidiano escolar como objeto de estudo/ pesquisa, há que se assumirem as redes de saberes e conhecimentos que se imbricam, advindas de culturas outras que não as hegemônicas, que são tecidas e atravessadas, assim como os sujeitos praticantes, interlocutores dessas culturas e de seus próprios percursos. O segundo “complicador” é que não só somos sujeito e objeto de nossa investigação nesse cotidiano, como interferimos nele com nosso trabalho como professoras pesquisadoras [...] (GERALDI, 2006, p. 184, grifo da autora).

Por sermos tanto “objetos” como “sujeitos” (praticantes!) de nossa pesquisa, experienciamos movimentos distintos e distantes da mera observação, motivo pelo qual podemos chamar este tipo de pesquisa, imbricada *noscom* os cotidianos, de *pesquisa-ação* ou, como preferem outros, de *pesquisa participante*. A nomenclatura não é o mais importante, e sim a assunção de nossa condição de *atoresautores* dos próprios cotidianos, pois não falamos/pesquisamos sobre eles, porém **com eles** (FERRAÇO 2002; 2003; 2006), modificando-os no ato de pesquisar.

Essa assunção, afora a de que este *espaçotempo* é perpassado por várias lógicas, produções e consumos, praticadas e fabricadas pelos mais diversos *usuários* (ALVES, 2008a), implica, ainda, a tomada do cotidiano *não como objeto de estudo, pois o objeto dos estudos nosdoscom os cotidianos é o social, mas por ser a arma – o método, a visão de conhecimento e de mundo que nos informa* (SÜSSEKIND, 2007, p. 36).

Diante disso - da variedade constitutiva dos cotidianos -, os sentidos se erçam para o fato de que ela (a variedade), por si só, não é garantia de complexidade (ALVES, 2008a; 2008b). Por isso, visando à superação do pensamento fragmentário denunciado por Morin (1996), e sabendo da dificuldade de realizá-lo, faz-se importante uma opção *teóricometodológica* (um discurso) coerente com a pluralidade, com o movimento incessante e sempre (re)inventado: *práctateoriaprática*. Afinal, é preciso somar ao invés de separar, é preciso seguir múltiplas direções e direcionamentos, perscrutar pistas fabricadas *no e com* o dia-a-dia...

3.1 Conversa como metodologia ou por uma metodologia de conversas?

O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz.
Michel de Certeau

Na busca por uma metodologia coerente com a complexidade do cotidiano e transpassado pela assertiva segundo a qual *todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem* (BAKHTIN, 2003, p. 261), fui encontrar em Connelly & Clandinin (1995) uma possibilidade de abordagem para (tentar) me aproximar do dia-a-dia da sala de aula onde experienciava a pesquisa. Segundo estes autores,

los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. [...] Tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (CONNELLY & CLANDININ, p.11-12).

Por compreender a escola como um *espaçotempo* de aprendizagem, produção de conhecimento, compartilhamento de saberes e experimentação do mundo, pelo qual perpassam diferenciados sentimentos: amor, afeto, carinho, alegria, emoção, esperança, desolação etc., optei por trabalhar com as *narrativas*. Estas, além de darem pistas importantes para pensarmos sobre concepções e práticas constitutivas dos cotidianos, *constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais/ coletivas* (SOUZA, 2006, p 94).

A narrativa funciona duplamente: como um dispositivo formativo e, ao mesmo tempo, investigativo. Formativo porque possibilita aos professores pensarem sobre sua prática e problematizá-la, inscrevendo-se como importante instrumento de formação pessoal e coletivo. Investigativo porque é, também, uma possibilidade de nos aproximarmos de saberes e fazeres docentes para, sobre e com eles, pesquisarmos/pensarmos.

Além disso, a opção de trabalhar com as narrativas também persegue um compromisso ético – mais horizontal - com os/as outros/as praticantes da pesquisa - alunos, alunas e professores/as com os/as quais dialogamos no cotidiano das escolas. Como ressalta Ferraço (2003),

trabalhar com narrativas se coloca para nós como uma possibilidade de fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos cotidianos. Trabalhar com histórias narradas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas de nossos estudos (p. 171).

Ao narrarem(se), os/as praticantes dos cotidianos pesquisados, mais do que rememorar práticas, (re)constroem-nas. Vão esculpindo *fazeressaberes* em seus discursos e, então, se dando a ler. A narrativa é também produção e não apenas memória. Ela recria e possibilita (re)significar o acontecimento vivido, tornando-o algo novo que não o acontecimento em si; potencializa-o, quiçá o transforma em experiência larrosiana – algo singular que toca e modifica o sujeito; algo que o afeta.

Logo, a epígrafe, tomada emprestada à Certeau (2007), começa a fazer sentido: *o relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz* (p. 156). Isso quer dizer que a narrativa é, ela mesma, uma prática, talvez até uma prática sobre outra prática, mas já produção. Ela não reproduz o acontecido; pelo contrário, o recria, incide sobre ele, tornando-o híbrido. Então, como mergulhar *nascom* as narrativas?

Tal questionamento nos obriga a tecer um diálogo com Bakhtin (2003); assumir a intertextualidade da qual nós, homens e mulheres, somos constituídos. Implica estarmos cientes do inesgotamento de um problema, porque cada resposta traz uma nova pergunta. Enfim, exige uma relação diferente com o outro, uma relação menos assimétrica, de conversa, buscando uma efetiva *equipotência* – enriquecimento (aprendizagem) mútuo entre as partes envolvidas em uma relação de interação, segundo Bakhtin (idem). Em outras palavras: por meio da conversa, ambas ou todas as partes podem aprender e ampliar conhecimentos; não se trata de um sujeito em uma posição hierarquicamente superior a do outro se apropriar de sua fala, de sua narrativa, porém, trata-se, isso sim, de sujeitos falando **com** e aprendendo **com**.

Assim, não procuro apenas trabalhar com narrativas docentes e discentes, produzidas no FALE, no GEPPAN e na sala de aula pesquisada; mas busco *mergulharadentrar* nelas para, então, percorrer pistas concedidas pela própria professora e pelas crianças, em um movimento de escuta no qual a voz hegemonicamente silenciada (a do professor, igualmente *atorautor* da pesquisa, na sala de aula) ganha força, timbre, e é ouvida: procuro, sobretudo, exercitar a conversa,

assumi-la como metodologia de pesquisa, salientando o quanto dessas e nessas narrativas já é conhecimento.

Penso que a legitimação da conversa como possibilidade metodológica ao fazer investigativo em Educação contribui para a cisão epistemológica historicamente construída que coloca o professor da escola básica no lugar de mero executor de práticas pedagógicas pensadas e teorizadas pelos professores (investigadores/ cientistas) da academia. Nesse sentido, os *espaçostempos* de pesquisa (dos quais assinalo o FALE) se estruturam como *espaços colaborativos*

entre investigadores académicos y docentes narradores con la intención de constituir comunidades de atención mutua; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada (SUARÉZ, 2007, p. 85- 86).

Partindo desse enfoque, a pesquisa busca compreender a sala de aula não como objeto de análise, porém como *espaço* de produção e ampliação de conhecimentos, investigação, (com)partilhamento; como espaço de previsibilidades e **imprevisibilidades**; do heterogêneo, de tempos e movimentos de elaboração próprios, porém passíveis de transposição (SAMPAIO, 2008a). Espaço de contingência, de certeza e incerteza! E por que *espaço* e não *lugar*? Como nos lembra Certeau (2007), se no *lugar* há posições próprias habitáveis, isto é, configurações de poderes que constituem posições distribuídas conforme uma ordem, o *espaço*, ao contrário,

é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (idem, p. 202).

Levando-se em conta, então, serem os cotidianos *espaços* habitados e praticados, pesquisar nos e com estes espaços – que podem ser múltiplos e diferentes lugares em sua complexidade (SERPA, 2010, p. 74) - não deveria ser feito de outra maneira senão por meio de uma aproximação aos praticantes aí imersos. Não (apenas) olhar, porém *sentir, mergulhar, perscrutar, verouvirsentir!* Praticar uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993), o que não pode ser feito a não ser através de uma boa conversa - isso que é conversação, diálogo, prática, enfim, uma arte de dizer inerente a um fazer, no qual não

apenas o que se diz, porém também o contexto onde se diz é discurso, significado, sentido...

3.2 Da entrevista à conversa: narrativa como metodologia e *metarreflexão*

O que sai da palavra do outro é algo que nasce num lugar, entre eu e o outro.

Eduardo Coutinho

Como já mencionei – e não é demais sublinhar – a narrativa não é apenas memória. Ela é, também, uma forma de (com)partilhar experiências, de revivê-las, de inscrevê-las e dividi-las: *ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele* (BENJAMIN, 1994, p. 205). Não há como fugir à narrativa, pois se trata de *una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales* (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12).

Sendo assim, buscando ouvir a voz da professora Ana Paula, pensei em um meio de fazê-lo: entrevista, pensei. Entrevista aberta não estruturada. E lá fui fazer a primeira, com a seguinte pergunta:

- Ana, como foi o processo, aqui na escola, de se tornar a professora que você é hoje, com essa concepção e essa forma de trabalho?

A resposta de Ana Paula me desestabilizou de tal maneira que me emocionei, que me esqueci de gravar e/ou transcrever qualquer coisa. Ana Paula não se limitou à pergunta; pelo contrário, deu-se a ler. Nessa abertura de si mesma deu a ler sua história de menina negra, filha de mãe analfabeta, discriminada na escola; portanto, parte do grupo *dos que não sabem, dos que não acompanham*. A prática pedagógica dessa professora representa, talvez, uma resposta ao lugar para ela estabelecido pela escola – lugar da repetência¹⁰. Ademais, sua fala traz o reconhecimento da importância do outro nos afirmar podermos aquilo que não sabemos poder, nos ajudar a ver o que não conseguimos ver; papel ocupado, em sua história, por uma professora, após algumas repetências.

Ana Paula também falou de seu desafio atual de professora na escola, das pressões sofridas por causa de sua concepção, dos embates enfrentados pelo seu posicionamento de garantir mais tempo aos alunos e alunas além do tempo escolar. As

¹⁰ Ana Paula contou que repetiu o ano algumas vezes durante os anos iniciais, inclusive a Classe de Alfabetização (atual 1º ano) e a 4ª série (atual 5º ano).

palavras da professora, pouco a pouco, se misturavam às lágrimas; lágrimas de emoção pela memória do que vivera e agora (re)vivia, pela vontade e força de ser professora/mãe/amiga, pela certeza de que, em suas palavras: *a escola não pode ser um lugar de dor. Hoje sou ouvida com mais respeito pela escola!*

A fala de Ana me atravessou. E a metodologia previamente pensada, em consequência, exigiu ser refeita: aquilo não era entrevista; conclusão a qual pude chegar transpassado pelos diálogos tecidos *nocom* o grupo de pesquisa do qual faço parte (GPPF, coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio) e com as ideias de Alves (2001; 2008a; 2008b), por meio da qual pude, também, dialogar com Eduardo Coutinho.

Nessa empreitada de ultrapassar a entrevista rumo à conversa, Coutinho (*apud* ANDRADE, 2009, p. 22) me fala da conversa como disponibilidade de escutar e falar, de ouvir e ser ouvido: *uma necessidade profunda de você querer ouvir e a outra pessoa ser escutada. As falas delas têm de ter valor afetivo, não pode ser pura informação.*

A partir dessa assunção, penso em uma metodologia da escuta e da partilha, por assim dizer; uma metodologia que implica ouvir, falar, ver, sentir, tocar, experienciar, (re)memorar, (re)viver etc. Portanto, penso em me imiscuir numa investigação educativa por meio da *documentação narrativa* (SUÁREZ, 2007), entendendo esta última como

una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (SUÁREZ, 2007, p.71).

Não me limito a perscrutar as narrativas orais e escritas da professora, quer na sala de aula, quer nos *espaçostempos* de formação; contudo, amplio os possíveis “focos de análise” para outros tipos de narrativas, a saber: o caderno de campo da mesma, o meu diário de pesquisa, os documentos pedagógicos (relatórios, boletins etc.), as fotografias tiradas por mim, pela professora e pelos outros *atoresautores* da pesquisa, vídeos e as conversas com a professora, porque estas são fontes de narrativas de si, sobre si e sobre os outros.

As conversas que venho travando com Ana Paula, no percurso da pesquisa, me possibilitam dizer ser o seu processo formativo perpassado por muitos outros; um *espaço* polifônico, dialógico, transitório, movediço, porque cada um contribui, de uma forma ou de outra, para a nossa formação: nossa prática tem de ver, então, com a pessoa

que somos. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal, eles se retroalimentam (NÓVOA, 1992).

A importância do outro no processo de formação é reforçada pela narrativa da professora alfabetizadora Ana Paula Venâncio, conforme abaixo:

Fui trabalhar, repeti aquilo que eu aprendi. Porque foi o que eu vivi e aprendi. Eu não nego que eu repeti sim. Fiz algumas crianças sofrer? Fiz. Por algum tempo fiz sim. Até poder compartilhar com outras pessoas, em outros lugares, aquilo que me incomodava. Que sempre me incomodou. Mas eu não sabia fazer de um outro jeito. Mas eu busquei. Fui buscando... Fui encontrando parceiros, professores, pessoas com quem eu compartilhei e com quem eu pude aprender. E ampliar um pouco mais aquilo que eu já conhecia, aprofundar... E continuo fazendo esse movimento (VENÂNCIO, A. P. XVII FALE UNIRIO, 2009).

Assim, a interação com outros é muito importante no processo de formar-se. Em sua narrativa, a professora Ana Paula reforça o lugar privilegiado que esses outros tiveram no seu movimento de se tornar melhor professora. Com os outros podemos ampliar, partilhar, aprender, conversar. Outros parceiros/as, companheiros/as. Outro a quem refletir sobre a prática também oferece incômodo, desconforto, suspeita de que algo poderia ser diferente. Essa dinâmica de *versar com*, de pensar sobre a atuação pedagógica, de narrar(-se), é formação. O narrar a própria prática, para revisitá-la e (re)significá-la, se inscreve, nesse sentido, como *a travessia entre o vivido e o que se conta dele, entendido como uma forma de inscrição, transpõe o campo individual e anuncia indícios de uma modificação universal* (LEAL, 2009, p.15).

A assunção da formação como um *continuum*, um processo constituído por diálogos, reflexões, descobertas e perguntas, nos convida, mais uma vez, a dialogar com Deleuze e Guattari (1995), pois, como na metáfora do rizoma, não há como apontar ou decifrar contornos e limites (para o processo formativo). Há, aí, inúmeros movimentos e dinâmicas impossíveis de controlar - movimentação caótica. São diálogos, memórias, experiências, inconformismos, reflexões que se retroalimentam em redes colaborativas, melhor explicitadas por meio da conversa...

Logo, são as conversas – fiadas, afiadas, confiadas, desconfiadas (FLEURI, 2010), enfim, conversas! – travadas no dia-a-dia da pesquisa - que me possibilitam, muito mais, ver o que antes não conseguia. Desconfiar de minhas certezas, repensar minhas hipóteses e pretensões quanto à investigação... Conversas com a professora e as crianças da turma acompanhada; conversa com minha orientadora, amigos e amigas do grupo de pesquisa; conversa com colegas; nas ruas; em casa; em passeios; no silêncio

do quarto antes de dormir, quando as palavras do outro ainda me habitam e pululam dentro da cabeça, forçando o não esquecimento...

Dessa maneira, a tentativa de entrevistar a professora Ana Paula Venâncio abriu-me uma nova porta, cujo caminho apontava para uma metodologia não pensada por mim: a conversa. *Versar com. Dar voltas com o outro*, como defende Maturana (1998); “voltas” nas quais me relaciono com ele enquanto *legítimo na convivência e na confiança* – pressupostos para uma verdadeira relação social, algo indispensável à ação educativa.

Na relação com a professora alfabetizadora Ana Paula, ao ouvi-la e saber sobre suas experiências, medos, aprendizagens e esperanças; sobre os sentimentos em torno da profissão docente, fui me dando conta, cada vez mais – não é demais reiterar -, que aquilo não era uma entrevista, porém conversa: tecíamos, juntos, uma rede discursiva com muitos fios e entradas, muitas pontas e nós, variados sentidos, múltiplos significados. E, por isso, procurando legitimar uma maneira outra de fazer pesquisa e me relacionar com a fala dos meus pares, tenho buscado assumir:

A conversa ordinária (o bate-papo) como prática transformadora das situações da palavra acreditando, como Habermas, no poder potencial da conversação dialógica de transformar tantos os participantes, quanto o que está sendo discutido (FERRAÇO, 2002, p.107)¹¹.

A partir dessa afirmativa, penso – insisto - em uma **metodologia da escuta**. Enfim, uma **metodologia inscrita no plural**, a qual possa beber em todas as fontes e assumir o desafio de *literaturizar as ciências* (ALVES, 2008a).

Ademais, é bom ressaltar: conversar pressupõe a partilha da palavra, a imersão em um contexto de palavra, descentralizar o olhar do indivíduo para o coletivo, para *as redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos* (FERRAÇO, 2011, p. 3). Esse movimento no qual, aliás, se fazem presentes emoções, sentimentos, subjetividades. Ao contrário do que ensina a ciência moderna, essa perspectiva implica um *falarouvirsentir* mais humano e atento ao que o outro tem a dizer... Abre possibilidades de, repentinamente, ao pesquisar, aprendermos algo novo, perceber pistas outras, seres *aprendentes* que somos...

¹¹ Mantive as fontes como no original.

4. Pistas para pensar os cotidianos: *narrativas*imagens que falam sobre a sala de aula

*Narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas
redes que o tecem.*
Joanir Gomes de Azevedo

Acreditando que a multiplicidade de fontes não representa um problema ao trabalho investigativo; pelo contrário, abre possibilidades de diálogo entre informações que se cruzam e entrecruzam, complementando-se e permitindo alguma reflexão talvez não tornada possível sem o respaldo de outras fontes; além das notas no meu caderno de campo, procuro também dialogar, na investigação realizada (como já mencionado) com as imagens e fotografias produzidas por mim, por outros colegas, também *atores*autores da pesquisa, e pela própria professora.

Cada fonte de dado tem sua especificidade, a qual não pode ser negligenciada, mas, igualmente, cada uma delas tem algo a dizer ao pesquisador atento, participante dos acontecimentos, experiências e parte da rede de afeto ali instaurada... Por isso, afora o mergulho nas narrativas orais e escritas e na *experienciação* da sala de aula, onde, cotidianamente, redes de conhecimentos e saberes são tecidas por diversas mãos, embarco de cabeça em *imagens*narrativas (FERRAÇO, 2011), compreendendo-as como *espaçotempo para a discussão sobre o cotidiano da escola e os múltiplos currículos que aí são criados e estão em permanente disputa* (ALVES, 2008a, p. 11).

Sendo assim, coloco-me, na pesquisa, 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 imagens 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. - *imagem*narrativa), todos não vemos a mesma coisa: vemos o possível e suportável a partir de nossa compreensão.

Tendo isso em vista, não quero esgotar as possibilidades de *leituras* das *imagensnarrativas* aqui trazidas, porém conversar com elas, no sentido de espichar formas de ver e compreender, sem me esquecer de um aspecto muito importante: 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...

4.1 *Narrativasimagens* que contam histórias: redes cotidianas, narrativas, imagens e experiências

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...

Clarice Lispector



Começo esta seção com o desenho de Camilla e todo o seu potencial narrativo, para puxar fios e tecer conversas. Quais pistas esta imagem nos dá para pensarmos as redes de conhecimentos cotidianas tecidas na sala de aula da turma 101/201, com a qual a professora Ana Paula trabalha? Que sentimentos-Camilla revela em seu desenho?

Entre muitas outras possíveis *leituras*, talvez o desenho de Camilla dê pistas de como é o estar na escola para ela, de como esse lugar se inscreve em sua vida. Ao afirmar ser o ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) a melhor escola *do mundo inteiro*, provavelmente a menina está sinalizando a importância das relações pedagógicas e das experiências vividas nesta sala de aula. Trata-se, pois, de uma imagem da sala de aula vivificada na escola; imagem que processa um movimento de

ida, volta, permanência e encontro. Encontro este processado entre a *narrativasimagens* e tantas outras experiências, das quais aqui falarei de uma, vivida na última reunião de pais no ano de 2009.

Durante a reunião, exibimos um vídeo produzido por Igor Helal e eu, ambos bolsistas, tentando apresentar rapidamente um pouco do trabalho realizado durante todo o ano. O resultado do vídeo foram as lágrimas emocionadas de Ana Paula, a professora da turma, de Carmen Sanches, nossa orientadora e coordenadora da pesquisa, e de alguns pais. Após a exibição do vídeo, percebi que uma criança, o Cristiano, também chorava.

Cristiano é uma criança muito ativa na sala de aula. Gosta de ler, escrever, ajudar os colegas e participar das aulas. Entretanto, no vídeo, havia uma passagem de Cristiano no início do processo de *aprendizagemensino*, quando ele ainda enfrentava muitos desafios no movimento de ler e escrever, agora transpostos. Tendo essa referência, além da memória do menino como uma criança ativa e participante, comecei a levantar hipóteses acerca do choro. Então me peguei com a admoestação de que não deveria ter colocado aquela passagem no vídeo; admoestação compartilhada com Igor, à qual ele respondeu:

- Claro que tinha de colocar! Por que não? Errar e acertar não é parte do processo? Não acho que ele esteja chorando por isso não, não aqui na turma, depois de um trabalho de ajuda tão bonito que eles vêm fazendo.

Entre o choro de Cristiano e as palavras de Igor se processou um grande embate individual. Eu estava na sala, vivendo a reunião, mas também estava passeando entre diferentes vozes que me ajudavam dando pistas, sinalizando, apontando. Então, transformando o embate individual em um diálogo com muitas vozes, provindas de leituras e reflexões já realizadas, seja nos livros, na sala de aula, ou nos *espaçostempos* de discussão e estudo, me dei conta de que as lógicas das crianças, muitas vezes, nos surpreendem, e o que pensamos é justamente o contrário do que elas querem nos dizer. Portanto, seguindo o dito tantas vezes por Carmen, minha orientadora, me aproximei de Cristiano: *ora, se queremos saber o que a criança está pensando, por que não perguntamos a ela?* – ela geralmente diz. Foi o que fiz...

Cristiano correu para onde estava sua avó. Entretanto, levando em conta que o corpo também fala, e os dispositivos não discursivos (comportamento, gestos etc.) também nos dizem algo, talvez seu gesto – o de correr até a avó – tenha sido uma tentativa de sinalizar quem, além dele, poderia esclarecer minha dúvida. Percebendo

essa possível sinalização, fui até sua avó, cuja resposta foi ao encontro da mensagem no desenho de Camilla:

- *Ele está chorando porque queria vir para a escola amanhã, mas não vai ter aula. Vai ter de entrar de férias.*

O comportamento de Cristiano me fez (re)viver o desenho de Camilla, pois ambos se consubstanciam em narrativas acerca do significado de estar na escola: tanto para ele quanto para ela, aprender, naquela sala de aula, naquele grupo, com aquela professora, é um prazer e não um sofrimento. As narrativas dessas duas crianças, aliás, reforçam a importância do uso das várias fontes: dialogando, as diversas fontes fortalecem algumas hipóteses e ampliam outras, possibilitando-nos ver além do que víamos antes de termos sido transpassados pela experiência, como o desenho de Camilla e o choro de Cristiano.

Minha hipótese inicial acerca do choro do menino foi desfeita. A aproximação que tive dele e a *conversa* seguida, nesse sentido, foram de capital importância para minha aproximação em relação a sua lógica, para tentar compreender seus motivos. Portanto, mais uma vez, a relevância da *conversa* (mesmo informal) como metodologia de pesquisa se expressa, sobretudo quando pensamos que *cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais* (CERTEAU, 2007, p.38) e, demais, cada uma delas, em sua pluralidade pessoal, tem muito a nos dizer, em momentos às vezes impensados, às vezes inesperados.

Não obstante, essas duas experiências esclareceram, para mim, os questionamentos levantados acerca da relação das crianças com a dinâmica de aprender a ler e a escrever. Se a escola é, para essas crianças, ao que parece, um lugar privilegiado, querido, desejado, então podemos pensar, igualmente, serem as relações pedagógicas e pessoais aí travadas significativas, embora não o sejam, certamente, na mesma medida para todos. Em outras palavras: as relações de *aprendizagem* *em* *sino*, nessa turma, são prazerosas, com sentido, desejadas. Estudar, ler, escrever, participar da aula não são, então, atividades de obrigação, mas de desejo e repletas de sentido, como mostra a escrita da turma, trazida a seguir:

RIO DE JANEIRO, RJ. ABRIL DE 2009
OLÁ, AQUI É A TURMA 101 DO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. ESTAMOS
ESTUDANDO SOBRE INSETOS, NÓS
PRECISAMOS DE REVISTAS
E MATERIAIS QUE FALEM DE
INSETOS - ENTOMOLOGIA. SOMOS 19
ALUNOS. GOSTARIA MUITO ANNA REVISTAS.
OBRIGADO PELA ATENÇÃO

O bilhete/carta não é escrito por imposição da professora ou para realizar tarefas descontextualizadas das relações vividas no *espaçotempo* da sala de aula. Ao contrário, é uma escrita viva, significativa: escreve-se com desejo, com uma razão clara, para um interlocutor: uma revista para a qual a turma enviou uma carta pedindo materiais onde pudessem pesquisar sobre insetos¹². Nesse processo de escrita coletiva, onde um escriba¹³ relata o texto pensado por todos e todas, há discussão, conflito, negociação. Isso se faz possível porque a prática pedagógica experienciada pela turma tem de ver com

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Essa maneira de compreender a língua está perpassada por uma compreensão outra, pautada na complexidade, cujo exercício demanda olhar para o que sempre vimos de outro lugar. Nesse sentido, não apenas a compreensão de língua será ressignificada, mas a forma como compreendemos o mundo, o outro, a nós mesmos.

¹² A turma experienciou movimentos de aprender a ler e a escrever a partir de um projeto (Projeto Insetos), cuja ideia surgiu a partir do encontro de uma libélula morta na rampa da escola pela professora Ana Paula. Na roda de conversas, a libélula se transformou em um potencializador de curiosidades, desejos, perguntas etc. Então, juntos, alunos, alunas e professoras decidiram e pensaram o projeto, que continuou em 2010.

¹³ Algumas vezes, no processo de escrita coletiva, todos os alunos e alunas vão ao quadro escrever o texto pensado pelo grupo. Em outras vezes, a professora assume o papel de escriba, ou outro/a aluno/a. Nessa ocasião, uma criança assumiu esse papel.

Obviamente, o exercício de desaprender concepções arraigadas não é fácil, tampouco rápido. Entretanto, nas relações cotidianas, as movimentações, tensões, dinâmicas, exercícios e táticas dos sujeitos vão produzindo mudanças, embora haja permanências; vão produzindo outras lógicas e maneiras de se relacionar com o outro, embora persistam *novasvelhas*¹⁴ lógicas e relações excludentes.

Na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, o desafio de pensar maneiras outras de *aprenderensinar* pode, a meu ver, potencializar e legitimar um *espaçotempo* compartilhado, dialógico, polifônico. Professora, alunos e alunas aprendem e ensinam, pensam, refletem, discutem e avaliam a relação pedagógica vivida pelo grupo, porque experienciam uma relação pautada na discursividade, no dialogismo (BAKHTIN, 1997).

Nesse ponto, o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora discursiva se diferencia de uma prática alfabetizadora tradicional (mecanicista) à medida que, neste enfoque, os questionamentos acerca dos quais se dá o processo pedagógico, no movimento de pensar e aprender sobre a língua, são levantados pelas próprias crianças **com** a professora. Ou seja, elas trabalham (pesquisam, leem, escrevem, estudam) para responder às perguntas levantadas por elas mesmas e pelo grupo, mas não para realizar atividades verticalmente propostas, muitas vezes distantes de seus interesses ou sem sentido para elas. Essa postura possibilita, para mim, uma (res)significação da prática alfabetizadora, tendo em vista que *as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler* (SMITH *apud* SAMPAIO, 2008a, p. 136).

É nesse sentido que este texto é escrito, sempre buscando o exercício de autoria de fala e pensamento; no desafio de contribuir para a tessitura de redes nas quais se legitimem diferentes processos de aprender e ensinar; redes de saberes onde aprender a ler e a escrever não seja compreendido (somente) como a codificação/ decodificação de letras e sons, porém como possibilidade de ler o mundo e de problematizar experiências vividas, de se perguntar, de refletir; enfim, de se relacionar com o mundo de forma não ingênua, como fez Leonardo, em seu caderno, em uma atividade de auto-avaliação:

¹⁴ *Novasvelhas* porque, muitas vezes, antigas maneiras de lidar com outro “mudam a roupagem”, mas continuam baseadas nas mesmas concepções que cerceiam a mudança, portanto mantendo relações excludentes e desiguais.

EUI APRENDI LER E ESCREVER.

E U NÃO APREN A LER

SÓ PALAVRA FÁCIL.

Em seu texto, Leonardo nos convida a pensar: as práticas hegemonicamente realizadas na escola têm possibilitado aprendizagens significativas de leitura e escrita? Temos garantido às nossas crianças espaços de reflexão para avaliarem o próprio processo de *aprenderensinar*?

Leonardo parece ter percebido o verdadeiro sentido da leitura e o cerceamento que a busca da *facilitação* impinge às relações de ensino. Ao afirmar ter *aprendido a ler e escrever, mas não apenas palavras fáceis*, o menino mostra ter percebido um pressuposto importante a uma prática alfabetizadora discursiva: a criança escreve como sabe, como pode, mas esse saber e poder são sempre transitórios, móveis, porque, como nos diz Vygotsky (1994) por meio do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, ela fará, com ajuda, o que posteriormente poderá fazer sozinha.

A narrativa de Leo é, portanto, um convite à discussão, uma provocação à lógica impressa ao modelo mecanicista de alfabetização, no qual há uma ordem pensada para as letras e “famílias silábicas” a serem apresentadas em função de “critérios de dificuldade” pensados pelos adultos, para as crianças, as quais, nessa perspectiva, são compreendidas como “as que não sabem”, como sujeitos passivos, que precisam aprender para, depois, se tornarem ativos. Diante disso, das pistas concedidas pela narrativa de Leonardo, poderíamos perguntar: o que pode ser aprender a ler e escrever? – essa pergunta abre portas para outras conversas...

5. Era uma vez uma libélula... E a curiosidade e o acontecimento como propulsores na dinâmica de *aprenderensinar a ler e a escrever*

Com as palavras se podem multiplicar os silêncios
Manoel de Barros

O ano letivo já havia começado e Ana Paula, professora alfabetizadora da turma 101, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2009, estava com os sentidos à flor da pele, atenta às possibilidades de um tema que mobilizasse e interessasse a turma, pois, há algum tempo, essa professora vem se desafiando a trabalhar dessa forma, partindo, pois, de experiências do grupo.

As aulas iam caminhando, com dinâmicas cujo intuito era envolver as crianças em uma atmosfera de sentido, interesse, ampliação de conhecimentos, interação. Um dia, subindo pela rampa de acesso à sala de aula, a professora avistou uma libélula morta e, movimentada pelo sentimento de que *o ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas* (GERALDI, 2010, p. 95-96), Ana Paula chamou a turma, interrogando-a sobre o animal ali encontrado. Como resposta, obteve a excitação e a afobação das crianças, ávidas por respostas...

Diante da acolhida da libélula e da animação acerca do animal, a professora incentivou as perguntas; perguntas, aliás, que foram puxando outras perguntas e tecendo uma rede de curiosidades acerca do inseto, até que, já na sala, uma das crianças arriscou um nome: *é um inseto voador*. Mas a professora não respondia nem desdizia a fala de seus alunos; pouco a pouco, professora e crianças iam misturando *aula e acontecimento, acontecimento e aula*.

A partir do acontecimento com a libélula, diversos questionamentos foram levantados na sala de aula, até chegar o tema maior: **insetos**. Envolvidas nessa discussão, professora e crianças demonstravam dúvidas, conhecimentos e desconhecimentos, porém, principalmente, o desejo de conhecer mais. Nesse sentido, o desconhecimento da professora acerca dos insetos, já no movimento de responder às questões levantadas tanto sobre a libélula quanto sobre outros insetos¹⁵, colocou-lhe a necessidade de pesquisar. E, porque em uma perspectiva alfabetizadora dialógica, em uma concepção discursiva de *aprendizagemensino*, não saber faz parte do processo, pois

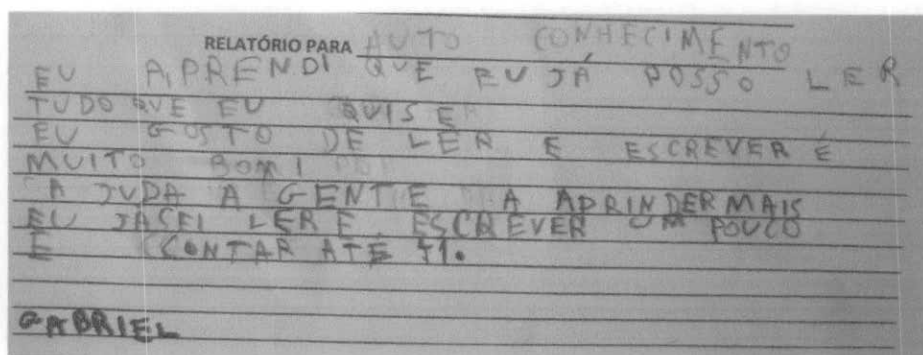
¹⁵ Cito, nesse sentido, do bloção, algumas perguntas das crianças, como: *por que o piolho bota a gente para coçar a cabeça? Por que a dengue mata? Por que o besouro se finge de morto? Como os insetos nascem?* - entre tantas outras que poderia elencar...

aponta para possíveis *vir a saber* (ESTEBAN, 2001), ela assumiu essa posição diante da turma, era, como as crianças, conhecedora e desconhecedora, pesquisadora.

Da necessidade de pesquisa, por conseguinte, nasceu um projeto coletivo cujos questionamentos foram levantados na e pela turma, ao invés de serem impostos pela professora. Essa elaboração conjunta talvez tenha garantido a impressão de sentido ao projeto, pois ficava claro o porquê de pesquisar e estudar; afinal, as crianças escreviam e liam por algum motivo, qual seja: porque queriam saber mais sobre os insetos capturados por elas mesmas¹⁶.

Essa prática da professora, por meio da qual instiga seus alunos a perguntarem, a se questionarem diante do mundo, expressa uma concepção outra de ensino, no bojo da qual se faz mister uma *responsabilidade compartilhada* (PEREZ, 2006).

A *responsabilidade compartilhada* desloca o/a professor/a da missão de ensinar e o/a transforma em um dos sujeitos ativos (não o único) nesse processo, pois que as crianças também o são. Ao promover tal deslocamento, essa ideia traz para a prática pedagógica uma dimensão mais participativa e solidária, além de uma relação de cumplicidade. Assim, professora e alunos/as vivem em um espaço de liberdade, de (re)significação e, sobretudo, de construção de conhecimento. Não obstante, essa postura propicia às crianças a percepção da sua posição diante do mundo, do seu inacabamento; ideia tão bem expressa no relatório de auto-avaliação de Gabriel, uma das crianças da turma onde a pesquisa ocorreu:



Em seu relatório, Gabriel demonstra conhecimentos que já possui acerca da escrita; não expressa, entretanto, a ilusão de saber tudo. Ao que parece, ele percebeu uma das funções da leitura: *a aprendizagem*; da mesma forma, compreendeu, também, o

¹⁶ É importante ressaltar que, por conta de um combinado da própria turma, os insetos levados para a sala de aula teriam de ser encontrados mortos. Não valeria, então, matar o animal para levar, decisão tomada em roda, após negociações entre diferentes pontos de vista das crianças.

porquê de estudar: *aprender mais*. Assim, no movimento de *aprenderensinar*, Gabriel parece se posicionar em um lugar de passagem, de movimento, onde aprender é **aprender com sentido**, construir conhecimentos que, de alguma forma, tenham ligação ao vivido, ao experienciado, ao acontecimento, como na pesquisa sobre insetos.

Ao invés de se voltar às atividades de treino, memorização, repetição e “apreensão” de parcelas da língua (sílabas) para a posterior elaboração de palavras e frases, a partir dos conhecimentos “adquiridos” pelas crianças, como em uma prática alfabetizadora mais mecânica, essa perspectiva (discursiva) traz o desafio de articular a leitura da palavra à leitura do mundo, ampliando-a, como defendia Paulo Freire (2008). Portanto, desde esse ponto de vista,

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?(SMOLKA, 2008, p. 63).

Portanto, uma prática alfabetizadora pautada na *concepção discursiva* de educação vai ao encontro da ideia de aula como acontecimento (GERALDI, 2010), porque a produção e ampliação de conhecimentos e saberes é um processo móbil, vivo, em todas as direções. Encarar os acontecimentos, muitas vezes, como possibilidades para o trabalho alfabetizador implica sair do lugar; implica enxergar a relação pedagógica como uma construção conjunta, um processo (inter)ativo no qual a aprendizagem é favorecida se as relações travadas cotidianamente forem significativas para professores/as, alunos e alunas, porque *não há docência sem discência*, como, há tanto, tem insistido Paulo Freire.

Quanto ao movimento de aprender a ler a escrever, para mim, não é uma questão de “aquisição” da língua, porém, isso sim, de *apropriação e ampliação*. **Apropriação** porque ela (a língua escrita, neste caso) não é algo que pertence ao outro, o qual vai concedê-la à criança – por isso se falaria em “aquisição”. **Ampliação** porque as crianças não são sujeitos sem conhecimentos acerca da sua língua; elas trazem para a escola um repertório linguístico rico e uma *gramática internalizada* (POSSENTI, 1984) a partir da qual pensam sobre sua língua - construção datada e situada. Ela (a língua) é viva, praticada, significada e, sobretudo, móvel, diferentemente da linguagem aprisionada nos

dicionários. A alfabetização deve ser um momento de enriquecimento da linguagem, possibilitando às crianças a ampliação de seus conhecimentos linguísticos, e não um momento de empobrecimento ou “endurecimento” (tolhimento) da língua.

Dessa maneira, o ensino de português (onde se inclui a alfabetização) não deve se pautar em perseguir e “consertar” os supostos “erros” e desconhecimentos dos alunos e alunas sobre a língua, porém deve atentar para a dimensão da *comunicabilidade*, isto é, a *eficácia comunicativa*, como propõe Bagno (2009).

Consoante esse autor, o ensino da língua materna, historicamente, tem se pautado muito mais no ensino de uma variante linguística do que da própria língua. Assim, a escola buscaria trabalhar o texto e corrigir quaisquer desvios em relação à língua “padrão”, tida como modelo “correto”, desejável, culto. As demais variantes – tantas e tão ricas – são, por conseguinte, compreendidas como não-saberes, inadequações; motivo pelo qual muitos conhecimentos linguísticos trazidos pelas crianças para a sala de aula são jogados fora.

Ainda no diálogo com Bagno (1999), corroboro as reflexões feitas no livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. Para o autor, a pedagogia tradicional, ao tratar a gramática normativa como sendo a própria Língua Portuguesa, acaba por reforçar a língua como mecanismo de exclusão social, pois a afirmativa de que *poucos sabem português* serve de alimento à segregação das classes populares, cujos conhecimentos linguísticos se distanciam da “norma culta”. Nesse sentido, vale lembrar, como vem, há algum tempo, insistindo Sírio Possenti (1984):

(...) aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais influente do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura deste grupo, transformada em única expressão da única cultura (p. 35).

Por isso, insisto que a língua não é outra senão a *língua viva*, ou seja, aquela *praticada vivida* pelos seus falantes e usuários. E, porque *praticada vivida*, também não pode ser outra coisa senão plural, com suas variantes regionais, profissionais, sociais etc. É histórica, datada, *estritamente ligada a seus usuários* (idem). Sendo assim, por que falar em erros e dificuldades, no movimento de apropriação de uma nova modalidade da língua (escrita)? Por que múltiplas dinâmicas de *aprenderensinar* a linguagem escrita - justamente a modalidade na qual a liberdade do usuário é mais tolhida, tendo em vista as normatizações e acordos (gramaticais, sociais etc.) que

“regulam” (ou tentam) essa prática -, são desconsideradas e, com elas, diversas variantes jogadas à abissalidade, à inexistência?

Na tentativa de refutar tal posição, diante do desafio *de tomar esse fracasso pelo avesso, desenvolvendo um olhar que traduza uma compreensão mais atenta aos diferentes modos de aprender das crianças* (SAMPAIO, 20003, p. 27), ensinar a ler e a escrever poderia ser compreendido como 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”.

O ensino de língua, como nos fala Bechara (2006), não pode ser compreendido como uma missão de transmitir a língua correta para os alunos e alunas nem de corrigir seus “problemas” linguísticos; contudo, compete à escola o desafio de *transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua histórica* (idem, p. 40), de modo a levá-los a perceber que, tal como roupas, há falares apropriados aos diferentes *espaçostempos* sociais e que, no caso da linguagem escrita, existem regras intransigentemente acordadas por meio das quais se busca (sem sucesso, porque na escrita também está inscrito o estilo do autor/escritor) homogeneizar a língua, plural por sua natureza.

Por isso, não posso deixar de, mais uma vez, citar Marcos Bagno:

Uma das principais tarefas do professor de língua portuguesa é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas...

Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da “adequabilidade” e o da “aceitabilidade” (BAGNO, 1999 p.130).

De que outra maneira se apropriar desses conhecimentos acerca da língua senão por meio de seu uso social? A lógica mecanicista, na qual a criança aprende linearmente sobre a língua, com base nas “dificuldades” pensadas pelos autores da cartilha ou pela professora, de fato favorecem essa apropriação e ampliação, para além de uma leitura decodificadora de letras e sons? Essas questões nos convidam a indagar, do meu ponto de vista, se a discussão quanto ao processo de *aprendizagem ensino* da linguagem escrita é só uma questão técnica ou, mais que isso, política... Até que ponto, como provoca

Manoel de Barros, na epígrafe, o ensino “das palavras” não tem servido para aumentar os silêncios?

6. Cotidianos (nossos) de cada dia (em redes): diálogo e emancipação na sala de aula - um desafio possível

*Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras,
mas ter um olhar novo.*
Marcel Proust

A partir das conversas travadas nos variados espaços onde a pesquisa se realizou, me defrontei com minhas crenças e certezas, (des)aprendendo verdades, aprendendo a olhar de outro modo para o que sempre olhei; enfim, reavaliei saberes inculcados e opiniões construídas. Não somente as conversas com os/as demais praticantes da pesquisa, como também o diálogo com diversos autores e autoras tem me ajudado a sair do lugar, a refletir sobre meus questionamentos...

Nesse movimento, me deparo e inquieto com a pergunta presente em meus objetivos: *é possível, na escola, uma relação pedagógica outra que invista em um processo de aprendizagem ensino de qualidade, pautado em práticas emancipatórias não subservientes ao aumento das taxas de evadidos e repetentes?*

Imerso nessa problemática, tento pensar sobre essa questão, alicerçado na ideia de redes de conhecimento e lembro que a perspectiva das redes nos impele a *necessidade de cultivarmos a arte de inventar o olhar a respeito das coisas aparentemente banais* (LOPES, 2010, p.87). Impele-nos a compreender, como nos convida Morin (1996), que *organização* não pressupõe apenas ordem, porém é uma produção resultante de uma *dialógica entre ordem e desordem*, donde advém a produção das organizações existentes (p. 277). Consequentemente, **assumir as redes nos ajuda a pensar nas articulações, movimentos, deslizamentos, permanências e mudanças com as quais o cotidiano se reveste e se forma**; ajuda-nos a compreender parte e todo como dimensões interrelacionadas e interrelacionáveis: *o todo é mais que a soma das partes. Mas, ao mesmo tempo, é menos que a soma das partes, porque a organização de um todo impõe restrições e inibições às partes que o formam* (idem, p 278).

Para Ferraço (2003), as redes seriam possibilidades de ampliação de conhecimentos, de articulações e de transformação do sujeito. Ao falar da mesma questão, Esteban (2010) defende que

nos atos ordinários, os sujeitos subalternizados buscam os interstícios das relações de poder para atuarem no sentido de produzir sua visão e seus modos de fazer. Nos insignificantes atos do cotidiano, em que a vida é vivida e narrada, se encontram as ambivalências que compõem as experiências e guardam tanto a força da negação dos sujeitos quanto o poder inscrito no desejo de solidariedade social (p. 58).

Assim, nas minimezas do cotidiano da escola, abrem-se *frestas* por onde é possível buscar a realização de práticas (alfabetizadoras) emancipatórias, as quais se desafiem a desestruturar, no miúdo da sala de aula, relações de poder que invisibilizam os sujeitos das classes populares, empurrando-os para as “margens”. Nesses cotidianos, abrem-se horizontes para a refutação do *status quo*, por meio de *práticas* (que) *buscam a reflexividade e estão orientadas à emancipação, não de um sujeito uno, mas (a relação) centrada numa capacidade de interação* (SUSSEKIND, 2010, p. 157).

Logo, se as práticas são múltiplas e variadas, o cotidiano não pode ser outra coisa senão complexo, heterogêneo, multissituado. *Lugar de caça* (CERTEAU, 2007), de transgressão, de desobediência. Nos cotidianos das escolas, professores e professoras criam sobre o hegemônico e inventam novas relações, potencializam seus alunos e alunas, comprometendo-se com uma educação/ alfabetização mais crítica...

As *conversas* entre mim e Ana Paula, nesse sentido, apontaram para o sempre contínuo desafio que é esse movimento (de se colocar na contra-hegemonia, de produzir, diariamente, uma escola outra, uma alfabetização outra). Não obstante, ao entrar uma vez por semana em sua sala de aula, ao longo destes dois anos de pesquisa, como *pesquisador/aprendiz de professor*, pude aprender (e ainda estar aprendendo), cada vez mais, que **uma escola outra é possível**; uma escola que possibilite às crianças das classes populares uma educação cujo desenvolvimento não as empurre para o engrossamento das taxas de *dissidentes* (evadidos) ou *transeuntes* (aqueles/as alunos/as que passam pela escola sem terem tido a oportunidade de, efetivamente, aprender - os chamados “analfabetos funcionais”).

Sendo assim, mais uma vez, me recoloco diante de minha pergunta inicial e, então, o questionamento tão pronunciado por professores/as¹⁷ reaparece: *como fazer?* Obviamente, não há “o modo de fazer” (pedagógico), sobretudo porque se trata de uma

¹⁷ Muitos/as professores/as expressam dúvidas quanto ao *como fazer*, ao se colocarem e exporem suas dúvidas e concepções nos encontros do FALE. Nas fichas de avaliação dos encontros, que sempre distribuimos a todos os presentes para opinarem sobre a discussão e proporem outras, a mesma dúvida também é constante; como se os interpeladores buscassem uma receita de prática perfeita – algo que não existe, já que toda relação pedagógica é uma produção cotidiana de sujeitos em interação.

produção cotidiana e *coletivasingular* de cada turma, na relação com seus pares, por meio de negociações, diferenças, concordâncias e divergências. Todavia, mesmo não havendo receita, podemos pensar em algo que perpassa esses fazeres: a tensão entre regulação e emancipação.

Boaventura de Souza Santos (2009a), ao problematizar essa questão, afirma sempre ter havido, em uma espécie de combate pela hegemonia, emancipação e regulação. Esta última teria (e tem) se tornado hegemônica, passando a subsidiar as práticas sociais (logo, também as pedagógicas) na nossa sociedade. Ainda, de acordo com sua reflexão, um projeto pedagógico emancipatório precisa, por essa razão, enfrentar o embate entre *conhecimento-como-regulação* e *conhecimento-como-emancipação*, sem negligenciar que *cada forma de conhecimento conhece em relação a um certo tipo de ignorância e, vive-versa, cada forma de ignorância é ignorância de um certo tipo de conhecimento* (SANTOS, 2009b, p 29).

Para o sociólogo, enfrentar a tensão *conhecimento-como-regulação X conhecimento-como-emancipação* e tentar pender a balança para este último é investir no sentido de tornar a escola um lugar de relações menos assimétricas e, da mesma forma, assumir o desafio de fazer aquilo que Paulo Freire (1996), há muito, tem insistido: **legitimar os saberes dos alunos e alunas como saberes válidos que precisam ser ampliados e problematizados, não os tomando como ignorância ou desconhecimento**. Esse movimento nos coloca a empreitada de ir além do aprendido em nossa formação, centrada numa lógica de exclusão e abissalidade por meio da qual, para além da ciência (moderna), da filosofia e da teologia, não há reconhecimento de qualquer outro saber (como o *senso comum*, por exemplo), porque habitam o lugar da *não-existência* (SANTOS, 2010).

Na escola pesquisada, embora a referência predominante seja ainda uma prática mecanicista e tradicional, a professora com a qual a investigação foi realizada se desafia, cotidianamente, a *fazer*¹⁸ um trabalho em cujo bojo está implicada uma relação de ensino mais dialógica e emancipatória com as crianças. Nesse movimento, não só a professora decide sobre o que estudar, mas as crianças também têm garantida sua condição de *atorasautoras* do processo pedagógico vivido. Dessa forma, na roda de conversas, um espaço diário de dialogicidade¹⁹, as crianças e a professora discutem

¹⁸ É sempre bom lembrar que, mesmo no singular, o verbo fazer sempre traz consigo um sentido plural.

¹⁹ Nas rodas de conversas a turma dialoga sobre o dia-a-dia na sala de aula, discute sobre algumas atividades, sobre avaliação, conta sobre experiências vividas em casa, entre muitas outras coisas.

sobre o vivido, opinam sobre as experiências da/na turma, criticam, falam do que sabem, do que ainda não sabem e do que gostariam de saber. Na e com a turma, ao aprender a ler e a escrever, leem textos para responder às perguntas feitas por elas mesmas, como já salientei anteriormente.

Mergulhada nessa compreensão, Ana Paula vem se desafiando a questionar maneiras hegemonicamente instituídas de aprender e ensinar; vem investindo no *estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas* (SÜSSEKIND, 2010, p 151) com as crianças, para discutir e negociar *o que, como e para que* estudar.

Nesse sentido, as relações pedagógicas desenvolvidas nessa turma que acompanhamos, desde o ano passado, têm sempre como ponto de partida os saberes das crianças, suas curiosidades e desejos. Partir de seus conhecimentos, entretanto, não significa fortalecer e reproduzir o senso comum, como alguns autores têm apontado ou sugerido, porém significa, isso sim, ampliar os saberes e ainda não saberes infantis, tendo em vista a superação de uma visão ingênua de mundo, e a consecutiva formação de uma visão mais crítica, a chamada "curiosidade epistemológica freireana" (SAMPAIO; RIBEIRO, 2010, p. 6).

Ao opinar sobre o vivido na sala de aula, as crianças expõem seus desejos, suas expectativas, suas avaliações. Propõem atividades, falam de conteúdos que gostariam de aprender, explicitam o que já sabem e o que ainda não sabem. Enfim, fazem, com a professora, do currículo oficial (proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que serve de base para a escola) o *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003). Ampliam-no; reinterpretam-no; vivem-no e praticam-no de forma singular, à maneira segundo a qual as *táticas* docentes conseguem ir driblando as *estratégias* escolares²⁰.

No desafio de garantir a voz dos seus alunos e alunas e legitimar seus saberes e ainda não saberes, Ana Paula se aproxima mais de uma prática emancipatória e propicia, talvez, que a *emancipação* seja hegemônica sobre a *regulação*, embora esta continue existindo. Ela investe na alteridade, na heterogeneidade constitutiva da sala de aula (SAMPAIO, 2008a) e busca, a todo o momento, desinvisibilizar saberes e conhecimentos das crianças com as quais trabalha, na tentativa de mudar a lógica do poder na sala de aula. Faz do currículo e do processo de aprendizagem um movimento compartilhado, multissituado e co-implicado.

²⁰ No segundo semestre de 2010, a escola instituiu a prova única para o segundo ano; a professora, porém, não faz da prova única sua ferramenta de avaliação exclusiva e mantém as dinâmicas que a turma vem vivenciando, sendo uma delas a roda de conversas, lugar privilegiado de discussão do vivido pela turma.

Ao (re)pensar sobre o vivido no e com grupo, penso que, como nos ensinou Freire (1987), uma dimensão fundamental no sentido de transformar práticas pedagógicas escolares em práticas populares é o diálogo: *o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo²¹, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.* (p. 93).

Por não se resumir à relação eu-tu, o diálogo (entendido como conversa) pressupõe interação, negociação e combinado. É formativo; pressupõe o compartilhamento da palavra e não seu domínio: pertence a todos e não a um, à/o professor/a. É essa dimensão compartilhativa da linguagem, expressa no *diálogoconversa*, como na prática da professora Ana Paula, abre possibilidades para uma relação outra na sala de aula, propiciando que a escola seja um *espaço* de potencialização de saberes, de legitimação de fala e pensamento, de rompimento de relações mais verticais e desiguais com as classes populares.

No entanto, é uma provocação difícil o desafio de abandonar dicotomias, fruto de nossas certezas mais incontestáveis. Deixar de pensar no que é *certo ou errado*, no que é *interessante ou desinteressante*, no que é *bom ou ruim*, em quem *sabe mais ou quem sabe menos*, para assumir que essas identidades e significados são produzidos, relacionais, moveáveis e complexos, de fato, é um exercício cotidiano, árduo, vagaroso. Ana Paula tem assumido esse risco, muito movida pela indagação de Carmen Sanches Sampaio (2008b): *é possível pensar (e praticar) uma educação cuja mesmidade não proíba a diferença do outro?*

Investir nessas dicotomias não seria buscar uma (inexistente) *mesmidade* que invisibiliza as diferenças? Que classifica os alunos e alunas em duas opções possíveis dentro dessa díade dicotômica, onde a primeira alternativa seria positiva e a segunda negativa, como nos ensinou a ciência moderna? Essas opções são rígidas, imóveis? Entre elas não há nada ou o que aí existe é produzido como inexistente, em um movimento de negar a complexidade?

A busca de uma prática mais emancipatória - a qual contrapõe supostas *razões metonímicas*²² (SANTOS, 2006) existentes na escola - denuncia uma postura provavelmente mais atenta em relação às crianças, reconhecendo-as em suas potencialidades e singularidades, fazendo-as participar ativamente desse movimento de

²¹ Grifo do autor.

²² Como *razão metonímica*, Santos (2006) compreende a razão que toma a parte pelo todo - metonímia -, aquela que se quer totalizante e, portanto, por conhecer bem algo (um assunto, uma área do conhecimento etc.) se quer detentora da verdade universal, como se essa existisse.

discutir e pensar em possibilidades de trabalho. Toda essa dinâmica, na qual múltiplas vozes se comunicam e retroalimentam, sem negar uma à outra ou se sobrepor como verdade, instiga e incita uma *organização* diferente na/da sala de aula, possibilitando um *espaço* onde uma postura mais crítica e questionadora em relação ao vivido seja construída. Assim, talvez, se construa uma escola mais *emancipação* do que *regulação*, onde os próprios alunos/as possam ser, também, atuantes nas decisões no que implica e influencia as relações vividas. Tal qual Andréa Serpa escreve em sua tese de doutorado, na qual discute a potência da conversa para as pesquisas em Educação e Ciências Sociais, tanto quanto para as relações pedagógicas, penso que a experiência é uma dimensão muito importante para a construção de conhecimento, à medida que

Na experiência, conhecer, viver, sentir, perceber tornam-se elementos indissociáveis à produção de saber. Conhecer não basta. Identificar, diferenciar, reconhecer, e todos os verbos que “aprendemos” a utilizar para pré-fabricar nossos “objetivos”, não bastam. É preciso sentir. É preciso ser afetado pela vida do outro, pela narrativa do outro, pela experiência do outro. É preciso tornar-se senhor de sua própria palavra, narrá-la e ressignificá-la a cada narrativa. E é preciso escrever este (inter)texto com o outro (SERPA, 2010, pag. 63).

Assim, põe-se urgente fazer dos cotidianos escolares *espaçostempos* de (con)versa. Mais do que falar, ouvir; mais do que trocar, compartilhar. Tecer com o outro, *aprenderensinar* com ele. Sentir. Distante da ideia de neutralidade, o processo *aprendizagemensino* não depende de uma “boa técnica” por meio da qual se poderá ensinar tudo a todos/as. *Aprenderensinar*, como salienta Andréa Serpa, requer sentir: um *mergulho com todos os sentidos* – diria Nilda Alves. Um deixar-se enovelar pelos fios de afeto, confiança, respeito, compromisso e cooperação que tecem os cotidianos escolares – digo eu.

No entanto, movemo-nos em campo íngreme; *fazemos os caminhos ao caminhar*, empregando *táticas* e *astúcias* para nossa produção cotidiana, a fim de refutar o instituído – também produção (tornada hegemônica e, por isso, tomada como “a” verdade). Nesse sentido, é interessante pensar que nossa história como aluno, o senso comum etc. se faz sentir muito intensamente. Nessa vibração do hegemônico, do que *é assim porque sempre foi assim*, a escola reproduz ideologias, reforça lugares sociais, sustenta e é transpassada por relações de poder. Contudo, essa mesma escola é também lugar de subversão, de *táticas*, *usos* e *astúcias* diferenciadas (CERTEAU, 2007), e o consumo do estabelecido lá fora (e também cá dentro, porque as barreiras *dentrofora* da

instituição escolar são movediças, escorregadias), realizado em seu interior, muitas vezes, aponta para outras lógicas, outras relações, porque se trata, também, de uma produção que

é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas 'maneiras de empregar' os produtos próprios impostos por uma ordem econômica dominante (CERTEAU, 2007, p.39).

Ao ser *espaço* de produção astuciosa, a escola é também lugar de práticas populares. Refuta o instituído, recria possibilidades de relações e reinventa *lugares* na sala de aula: o professor é também *aprendente*, e o aluno é também *ensinante*. **Aprender e ensinar se fazem dimensões inseparáveis**, permeadas pelas negociações e *diálogosconversas* e, portanto, abrem possibilidades de as classes populares serem mais do que transeuntes na escola; de se firmarem, cada vez mais, como *atorasautoras* do processo formativo – um movimento *auto* e *alter* realizado: um efetivo processo de *aprendizagemensino*.

Pensamos que este movimento/posicionamento proporciona que a escola possa ser, para além do que o discurso hegemônico diz, um *espaçotempo* de quebra da *colonialidade* do ser e do saber e, dessa maneira, contribua para uma sociedade outra, senão no espaço social amplo, ao menos nas pequenas redes cotidianas traçadas na – e além da – escola. E assim, quem sabe, podemos pender a balança, nas nossas relações diárias com alunos e alunas, para o lado da emancipação, sem esquecer de um ponto importante: inexistente a “prática pura”, no sentido de ser apenas reguladora ou emancipatória, porque (elas) estão sujeitas a limites reais de possibilidades (OLIVEIRA, 2003, p 103), estão imersas em uma conjuntura onde o/a professor/a lança mão de oportunidades para efetuar suas *táticas* e obedecer desobedecendo, produzindo, pois, na ação cotidiana, o *currículo praticado* (idem) - que não é outra coisa senão lograr o instituído e, na relação com a turma, fazê-lo de forma singular, tornando-o instituinte.

Embora não haja receita, há, portanto, do meu ponto de vista, um compromisso ético e político²³ em relação ao(s) outro(s), alunos e alunas com os quais trabalhamos. A

²³ Obviamente, atribuir às práticas discursivas a característica de serem *éticas* e *políticas* não significa negar a ética e a política inerentes às demais práticas. Entretanto, embora toda prática esteja alicerçada em uma “ética” própria do praticante, estou me referindo a uma “ética” determinada, qual seja: *olhar a criança não do lugar da falta, e sim como um sujeito produtor de conhecimento: um legítimo outro* (MATURANA, 1998).

forma como lidamos com eles/as também nos aponta algo sobre nossa prática, tão significada por nossa história de vida e de aluno/a. Sem necessidade de “explicação”, penso que a narrativa de Ana Paula nos revela com bastante propriedade o que estou tentando dizer. Sua narrativa é já uma prática e um conhecimento:

As crianças aprendem em tempos diferentes, trazem bagagens culturais diferentes, vivem socialmente em ambientes diferentes, e elas precisam expor isso da maneira como elas se sentem mais à vontade. É claro que a professora não deixa correr solto e não intervém. Intervém sim! Mas eu intervenho para fazer uma ponte com elas, para ajudá-las a compreender melhor e não para negar o que ela já sabe e o que ela vem construindo. “O investimento nos ainda não saberes dos estudantes, conhecimentos prospectivos ainda inexpressivos, mas potencialmente presente, pode contribuir para criar no cotidiano da sala de aula um clima de confiança”, (que é isso que eu não tive na minha infância,) na capacidade de aprendizagem de todos e não apenas de alguns ou da maioria dos estudantes. Então, quando eu leio isso, eu me lembro lá da minha infância, quando eu fui reprovada algumas vezes porque quem lia muito bem ia e os outros, como eu, ficavam para trás, como eu fiquei. Então, isso era um incômodo. Todas as crianças têm direito de aprender, todas. E esse todas demanda um trabalho, uma responsabilidade, pensar no que se faz.(VENÂNCIO, A. P. XVII FALE, 2009).

7. No praticar a pesquisa, pistas para pensar desafios, permanências e mudanças

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

O praticar a pesquisa tem me possibilitado experienciar diferentes formas de *verouvirsentir*, me aberto caminhos certos e incertos por meio dos quais vou deslizando, me movendo, tecendo e destecendo conhecimentos, hipóteses, crenças, perguntas. Caminhos de múltiplos percursos e incontáveis diálogos, *novasvelhas* questões, *antigasatuais* conversas...

Nesse entremeio de vozes, convido a conversar alguém que se dizia amadora na arte da escrita, alguém cuja vida foi expressa em palavras; palavras, até hoje, denunciadoras do não pioneirismo da ciência: todos os lugares por ela habitados e todas as trilhas percorridas já experimentaram a presença da literatura, embora esta possa ter estado lá sem saber... Convido, então, para este diálogo, Clarice Lispector:

[...] É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo. Até agora achar-me era já ter uma ideia de pessoa e nela me engastar: nessa pessoa organizada eu me encarnava, e nem mesmo sentia o grande esforço de construção que era viver. A ideia que eu fazia de pessoa vinha de minha terceira perna, daquela que me plantava no chão. Mas, e agora? Estarei mais livre?

Não. Sei que ainda não estou sentindo livremente, que de novo penso porque tenho por objetivo achar – e que por segurança chamarei de achar o momento em que

encontrar um meio de saída. Por que não tenho coragem de apenas achar um meio de entrada? Oh, sei que entrei, sim. Mas assustei-me porque não sei para onde dá essa entrada. E nunca antes eu me havia deixado levar, a menos que soubesse para o quê.

Ontem, no entanto, perdi durante horas e horas a minha montagem humana. Se tiver coragem, eu me deixarei continuar perdida. Mas tenho medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo – quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. Como é que se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação a: ser? e no entanto não há outro caminho. Como se explica que o meu maior medo seja exatamente que eu não tolere ver, só porque a vida não é o que eu pensava e sim outra – como se antes eu tivesse sabido o que era! Por que é que ver é uma tal desorganização?

E uma desilusão [...] O medo agora é que meu novo modo não faça sentido? Mas por que não me deixo guiar pelo que for acontecendo? Terei que correr o sagrado risco do acaso. E substituirei o destino pela probabilidade.

[...] Fico tão assustada quando percebo que durante horas perdi minha formação humana. Não sei se terei 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 perna protetora chamar de “uma verdade”.

Mas é que também não sei que forma dar ao que me aconteceu. E sem dar uma forma, nada me existe. E – e se a realidade é mesmo que nada existiu?! Quem sabe nada me aconteceu? Só posso compreender o que me acontece mas só acontece o que eu compreendo – que sei do resto? O resto não existiu. Quem sabe nada existiu! Quem sabe me aconteceu apenas uma lenta e grande dissolução? E que minha luta contra essa desintegração está sendo esta: a de tentar agora dar-lhe uma forma? Uma forma contorna o caos, uma forma dá construção à substância amorfa – a visão de uma carne infinita é a visão dos loucos, mas se eu cortar a carne em pedaços e distribuí-los pelos dias e pelas fomes – então ela não será mais a perdição e a loucura: será de novo a vida humanizada.

A vida humanizada. Eu havia humanizado demais a vida.

[...] 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 próprio²⁴ (LISPECTOR, 1979, p. 8-12).

O diálogo com Clarice Lispector vem denunciar a dificuldade de despirmo-nos de nossas crenças, nossas concepções de mundo, nossas maneiras de ver. A terceira perna é, nesse sentido, tudo o que nos impede de sair do lugar e nos obsta ver além do ponto alcançado (momentaneamente) por nossos olhos, esses órgãos tão caros à ciência

²⁴ O grifo é meu.

moderna; caros e mutilados, porque, ao superestimá-los, essa mesma ciência os destituiu da condição de órgãos do *sentido* e os transforma numa espécie de canal por meio do qual o homem, no uso pleno de sua razão, pode “capturar” e “explicar” a realidade.

No entanto, como venho tentando defender nesta monografia, porque foi o que eu experienciei ao longo de minha pesquisa, *só posso compreender o que acontece, mas só acontece o que compreendo*, tal qual assinalou Clarice Lispector (1979). Aliás, como defende o físico Von Foerster (1996), baseado em importante pesquisa sobre visão e conhecimento, *se é preciso crer para ver*, ao contrário do que versa o tão famoso ditado popular – *é preciso ver para crer* –, então a ação investigativa não se relaciona apenas com os olhos, porém com todos os sentidos; é uma atividade preta de subjetividade, um contato corpo-a-corpo entre investigador e investigado.

Prenhes de subjetividade, de experiências e donos de histórias singulares, Ana Paula e eu “olhamos” para sua prática; ela do lugar de *professora-pesquisadora*; eu, do lugar de *pesquisador-aprendiz de professor*. Ela vê e significa coisas que não consigo; igualmente, vejo e significo coisas diferentemente dela. Conversamos, *versamos com e aprendemos ensinamos* reciprocamente, um ao outro. Essa aprendizagem é ainda constituída por certezas e incertezas, seguranças e inseguranças: possibilidades? Nesse movimento, saberes se transformam; (des)aprendizagens acontecem, num pulsar constituído por desafios, permanências e mudanças.

Não é só a professora quem se (trans)forma, mas também eu e as crianças. A *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 1994), “lugar” flexível e alterável, constituído por saberes potenciais, possibilidades de vir-a-saber, não é apenas inerente às crianças. Também temos nossos espaços de (ainda) não-saber, nossas potências de vir-a-saber, ampliadas na relação com os outros. Talvez fosse isso: ajudávamos a turma e éramos ajudados a compreender o processo alfabetizador de outro modo, mais afinados com o que defendíamos.

Mas não era só isso: a *terceira perna*, aquela que de alguma maneira nos prende, estava lá. Por isso, no deslizamento entre a prática desejada e a possível, na tensão entre formas aprendidas/apreendidas de *fazersaber* e formas instituintes, ambiguidades se mostravam. Éramos isso, aquilo e o contrário de tudo: mudar e não mudar; produzir e reproduzir, porém jamais inércia. Talvez as lindas palavras do poeta Manoel de Barros falem melhor do que qualquer coisa que eu possa escrever: *do lugar onde estou já fui embora...*

7.1 Instigação e brincadeira: o *Jogo do stop*

Cada professora ou professor, criança, pai ou mãe, em seus tantos cotidianos vividos, participa de redes, comuns algumas, diferentes outras, em que influem e são influenciados num processo de trocas com outras pessoas, em que se modificam, seres mutantes que são, como, aliás, todos somos.

Regina Leite Garcia e Nilda Alves, 2006

Era uma segunda-feira, toda a turma havia voltado do recreio. Naquele dia, tínhamos discutido, em roda, sobre a avaliação que logo chegaria e feito uma revisão textual de produções das crianças. Ana Paula, então, propôs *algo mais leve, uma coisa mais prazerosa*; segundo ela, porque as crianças já tinham trabalhado muito naquele dia - por isso propunha um jogo.

A primeira surpresa que me acometeu foi quando vi o jogo: uma folha com diversas expressões matemáticas a serem resolvidas.

- *Ana está louca! As crianças vão odiar!* – pensei comigo, acionando uma de minhas tantas verdades inculcadas, esta talvez devedora de minhas experiências escolares com a matemática, geralmente pouco prazerosas.

Contudo, a maior surpresa veio depois, quando notei a alegria e satisfação das crianças ao jogarem o *Jogo do Stop*, o qual funcionava dessa maneira: ao sinal da professora, as crianças, individualmente, começavam a resolver uma expressão proposta na folha (todos deveriam resolver a mesma), e aquela que terminasse primeiro diria *stop*. Se estivesse correto, todos partiriam para outra expressão; se não, continuariam na mesma.

O jogo provocou grande concentração entre as crianças; todas, sem exceção, tentavam resolver primeiro. Um menino de outra turma, que usualmente sai de sua sala de aula, ao ouvir a agitação na turma quando alguma criança terminava, se aproximou e pediu para participar. A professora permitiu e ele logo se sentou. Ficou ali, roendo as unhas em desespero, fazendo os cálculos, e só foi embora quando a atividade terminou.

Lembro de como aquela atividade mudou meu olhar sobre a matemática. Então, as aulas dessa disciplina não eram ou precisavam ser maçantes e chatas; havia outros modos, também possíveis, de ensinar. Fiquei bastante feliz ao experienciar aquele acontecimento. A partir daquele instante, Ana Paula me possibilitava a desconstrução de meu olhar sobre a matemática; apontava outras maneiras de *aprenderensinar*: por meio de brincadeiras, jogos, competições... Até que, mais uma vez, o inesperado me golpeou e, de novo, algumas de minhas certezas foram (?) abaladas... Minha vivência de aluno

era, pois, tencionada diante de uma experiência como pesquisador; começava a ver algo antes não possível para mim.

Esse acontecimento me aponta para uma questão muito discutida nas reflexões metodológicas dos estudos *com* os cotidianos: a imprevisibilidade desses cotidianos. De fato, adentramos na cotidianidade da sala de aula sem saber, de antemão, o que iremos encontrar. Embora tenhamos uma configuração da pesquisa esboçada em nossas cabeças, isto é, questões que nos excitam e animam a pesquisar, investigar, procurar; não temos, contudo, um roteiro fixado, tampouco noção de aonde a investigação vai nos levar. Jamais imaginaria, por exemplo, que o *serestar* na sala de aula investigada me colocaria diante de impressões construídas em relação à matemática ao longo de minha discência.

Diante disso, mais uma vez, sinto-me instigado a pensar o lugar do imprevisível e da(s) conversa(s) nas pesquisas *com* os cotidianos e, igualmente, nas relações de ensino, sobretudo ao refletir sobre o dito por Serpa (2010):

A potência do acaso está exatamente na ausência do roteiro. Sem caminhos rígidos a serem percorridos, sem margens, sem fronteiras, as conversas nos levam para lugares – e saberes – insuspeitáveis, exatamente por isso revela o novo, o que ainda vai latente em nossos corações, as incertezas que nos moverão para o desconhecido (p. 76).

Se estivermos abertos a conversar, certamente perceberemos coisas que, sozinhos, não poderíamos. Enquanto a lógica do monólogo (ainda comum em pesquisas científicas e em muitas salas de aula) estabelece a transmissão, a lógica da conversa abre possibilidades para a divisão e a soma: no encontro de nossa fala com a do outro, dividimos e, ao mesmo tempo, somamos saberes; nem sempre saberes convergentes, às vezes conflituosos e discordantes.

Esse *diálogoconversa* é importante porque potencializa a discussão e o questionamento de idéias – não uma batalha travada, mas uma conversa compromissada, intensa, da qual todas as partes saem fortalecidas, porque não se trata, como sublinha Andréa Serpa, de um duelo ou uma competição de idéias/ pontos de vistas diferentes, porém de uma reflexão a partir de lugares distintos, donde advém também distintos modos de ver, compreender e discutir.

Assim, um dos fatores que nos coloca a importância da conversa e do acaso em nossas pesquisas e em nossas práticas pedagógicas é, pois, a *conflitualidade* que incitam. No entanto, não falo apenas em *conflitualidade* com o outro, mas conosco

mesmos. O acaso e a conversa (com textos, por exemplo, porque uma leitura atenta e apaixonada não deixa de ser uma boa conversa) brincam com nossas certezas mais incontestáveis, geram conflito; muitas vezes, obriga-nos a ver, o que nem sempre é simples ou indolor...

Pensando, ainda, sobre a questão da conversa e do inesperado, há outro acontecimento que me desestabilizou: a releitura do livro *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali*, de Carmen Sanches Sampaio (2008a). Ao ler sobre um acontecimento sobre o qual Carmen discute, ocorrido na aula de Educação Física, com a turma da professora Penha, numa atividade de competição entre dois grupos envolvendo música, me lembrei do *Jogo do stop*.

Carmen conta que, depois de o professor de Educação Física finalizar o jogo, relacionado a letras de músicas conhecidas, o anúncio do vencedor gerou certa confusão e desentendimento entre a turma, pois um dos grupos se sentiu ludibriado. Essa leitura me permitiu reviver o acontecido e lembrar de algo que não conseguia mais recuperar: a competição incitada entre meninos e meninas pelo *Jogo do stop*, à medida que, mesmo cada um tendo de fazer individualmente, o ponto ia para as meninas ou os meninos, de forma geral.

Uma menina, Maria Cecília, acertou a primeira; depois somente Fábio Peter e Leonardo acertavam, revezadamente. Em determinado momento, Mariana, uma aluna participativa, se zangou:

- Tia, eu não vou mais jogar! Só eles acertam! Assim não tem graça!!!

Tal qual Mariana, Maria Cecília e Ana Paula, outra criança, com o mesmo nome da professora, também se chatearam. Os meninos estavam ganhando e elas não eram “rápidas o suficiente” para acertar! A “brincadeira”, o “jogo” era, na verdade, competição: Ana Paula (a professora da turma) e eu falávamos juntos alguns números e íamos instigando²⁵ as crianças; buscávamos, do nosso ponto de vista, romper com uma visão da matemática como chata e massiva (a qual também era partilhada por mim).

²⁵ A pesquisa desenvolvida era, para nós, uma prática compartilhada. Eu não entrava na turma como um pesquisador que iria se debruçar sobre a prática da professora, porém como mais um praticante da sala de aula. Não é isso a pesquisa *com* os cotidianos das escolas?

Todavia, no movimento de complexificar o vivido naquele dia, me defrontei com a questão levantada por Sampaio (2008a):

Educar gerando competição entre as crianças não é radicalmente diferente de educar de modo que as crianças possam, no cotidiano da escola, vivenciar situações onde são aceitas e respeitadas, possibilitando o aprendizado de aceitar o outro e respeitá-lo? (p. 100).

Transpassado pela reflexão realizada pela autora, pergunto-me: o *Jogo do stop*, que pode ser compreendido sob o prisma de uma lógica pautada no individualismo e na competição, de fato coaduna com a prática perseguida por Ana Paula, na qual investe na colaboração e ajuda como constitutiva da aprendizagem de todos/as? Será que, de fato, tal dinâmica nos ajuda a (tentar) legitimar, em nossas práticas cotidianas, o aprendido com Maturana (1998): *não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração*²⁶ (p. 14)? Até que ponto esse tipo de investimento não potencializa, entre as crianças, um não-reconhecimento do outro enquanto legítimo, ou mesmo um auto-reconhecimento de algumas crianças como *outro menor*, inferior, já que a auto-identidade é uma produção cotidiana e móbil, como nos ajuda a pensar Giddens (2002)?

Isso nos coloca a importância da reflexão *prácticateoriaprática*, por meio de um movimento no qual a prática, tomada como ponto de partida, também deve ser o ponto de chegada. Ela (a prática) deve ser “objeto” de reflexão docente, para que este/a possa *tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas*, assumindo *uma postura investigativa, tornando-se professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas* (GARCIA; ALVES, 2002, p. 109).

Todavia, pensar a própria prática é um desafio. Como Patrícia Porto (2002) nos fala, esse pensar sobre a prática para ressignificá-la requer do/a professor/a a suspensão de suas próprias certezas e a humildade de quem se quer inacabado. Segundo a autora, nesse processo, o/a docente vai *tecendo com ousadia sua própria realidade, sua própria identidade – sem medo de (des)fazer-se ou traduzir-se* (idem, p. 81). Esbarra, muitas vezes, em suas representações sociais, suas construções simbólicas, suas maneiras de *fazersaber*.

Ainda assim, levando em conta que o processo formativo tem de ver com uma *autopoiese* (MATURANA, 1998), isto é, com uma construção de si mesmo na interação direta com o outro e com o ambiente – portanto uma auto/alter formação, podemos dizer

²⁶ A tradução é minha.

que todo saber é passível de (trans)formação, de ressignificação. Ao ressignificá-los, validamos uns em detrimento de outros; desaprendemos coisas, aprendemos outras...

Essa discussão me aponta a impossibilidade de essencializar a prática da professora ou seu posicionamento *políticoepistemológico* frente ao desafio de *aprenderensinar*. Para mim, este exemplo denuncia quão complexo é o processo de mudança, movimento caótico, rizomático, ambivalente e híbrido, que potencializamos no cotidiano da escola onde lutamos por práticas emancipatórias e inconformistas.

Colocando-se no lugar do inconformismo, Ana Paula investe no diálogo, no compartilhamento, na cooperação; esse investimento, entretanto, esbarra nas ambivalências cotidianas, armadilhas que, muitas vezes, não podemos ver sozinhos. Ao mesmo tempo em que busca potencializar a solidariedade e a cooperação como binômio necessário e urgente ao fazer pedagógico, a professora traz para as crianças um jogo que instiga a competição, revelando a contradição das práticas e um movimento com marcas de quem está no infindável processo de estar sendo; movimentos, aliás, de uma *professora-pesquisadora* comprometida com sua prática e, ao mesmo tempo, formada a partir de uma lógica moderna e capitalista.

Por estar nesse espaço de interseção - espaço de mobilidade -, onde há certa hibridização entre a professora que foi e a professora que é/ busca ser, entre as crenças passadas e novos pressupostos com os quais vai dialogando, Ana Paula, porque insatisfeita com o modo hegemônico de *aprenderensinar*, com a exclusão de muitos e o “sucesso” de poucos, não desiste. Por isso mesmo,

(...) vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença. (...) Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dívida (GARCIA; ALVES, 2002, p. 108).

Seu incômodo e sua insatisfação são *peças de um mosaico de múltiplos encaixes* (PORTO, 2002, p. 82) que, longe de uma lógica de causa e efeito, têm sua constituição tecida por muitos fios, sobretudo os biográficos. Parte do inconformismo e do desejo de não reproduzir formas aprendidas/aprendidas de *aprenderensinar* se confunde com sua própria história como aluna. Ana Paula nos diz:

Eu não gostava de ir para escola, eu chorava, atrapalhava minha família toda, minha mãe tentava me consolar; eu não conseguia ver o prazer que aquele lugar poderia ter na minha vida. Eu só me lembro que no Jardim de Infância eu adorava; me lembro de

coisas, mínimos detalhes. Mas, quando comecei na C.A., daí em diante, a coisa começou a ficar ruim. Eu não gostava de ir para a escola, chorava muito e não conseguia aprender. Isso se arrastou até a quarta série e, aí, repeti de ano, fui reprovada. Minha mãe se desesperava porque ela não conseguia me ajudar nas tarefas de casa, eu me desesperava junto, era um “trelelê” porque as coisas não caminhavam e na escola também. Até que tive uma professora na quarta série. Depois de ter sido reprovada novamente na quarta série, eu tive uma professora que dizia assim: confia em você, confia no que você sabe, ponha no papel porque você sabe muita coisa! E eu tinha isso internalizado (VENÂNCIO, A. P. I FALE, 2007).

A história de repente, de “aluna com dificuldade”, despertou na mulher/professora Ana Paula o desejo de reescrever sua própria história, de (re)tecê-la em diálogo com outras mais. Múltiplos fios de memória, diferentes vozes, incontáveis experiências... Tantos e tantos detalhes na tecedura da rede *individualcoletiva* vivida por essa professora. Para mim, sua prática, deslizando entre a regulação e a emancipação, mostra quão doído (para usar uma expressão dela própria) e difícil é o processo de mudança; é miúdo, cotidiano.

Penso que o dito por Paulo Freire (1996), tão elucidativo para pensarmos a alfabetização como uma tarefa coletiva, compartilhada e criadora, também se aplica ao desafio vivido pela professora, no sentido de se assumir, cada vez mais, como *professora-pesquisadora* da própria prática:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (p. 77).

Desse modo, a ideia de professor/a pesquisador/a provoca uma cisão com a pretensão de que a universidade é lugar de *pensar*, e a escola, de *fazer*. Igualmente, faz ruir a ideia de que o/a professor/a é “quem sabe”, e o/a aluno/a, “quem aprende”. Essa noção (de professor/a pesquisador/a) traz ainda outra exigência: compreender que o outro, tanto quanto eu, é sujeito, é *atorautor* do seu processo formativo. Se assim o é, por que, então, silenciar tantas vozes? Por que fazer da aula um monólogo onde apenas um dizer é válido, invisibilizando outros tantos dizeres, conheceres e saberes?

Penso que, ao garantir espaço para tantas vozes, a professora Ana Paula contribui para a legitimação dos saberes discentes. Sua postura em relação às crianças, compreendendo-os/as como sujeitos em formação, com saberes e ainda não saberes, como *legítimo outro* (MATURANA, 1998), propicia a transformação do gênero aula.

Este deixa de ser um momento de “passagem” e/ou “aquisição” de conhecimentos para ser um *espaçotempo* de criação, o que faz toda a diferença.

8. Em forma de (in)conclusão: a impossibilidade de ponto final nas pesquisas com os cotidianos

Vivendo, se aprende; mas, o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

João Guimarães Rosa

começo esta seção dialogando com João Guimarães Rosa, pois sua frase vai ao encontro de uma questão que, há muito, vem me transpassando, me tocando: a necessidade do (des)aprender. Nas reflexões realizadas no e com o grupo de pesquisa do qual faço parte, como já explicitarei, venho me confrontando, cada vez mais, com o desafio necessário de despirmo-nos das nossas mais consolidadas certezas. E começo, propositalmente, com uma vírgula.

A vírgula pode indicar pausa, mas também continuação: exprime a ideia de que, antes dela já se processa algo, e que, depois dela, haverá ainda movimento, processo. Por que a vírgula? Tento, como aprendi com Clarice Lispector (1979), em *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*, exercitar uma forma outra de escrita; também subversão, também fuga aos modelos instituídos: trazer marca própria à escrita, quiçá (tentar) *literaturizar* um pouco as ciências, como nos convida Nilda Alves (2008a).

Despir-se do inculcado, inclusive na escrita - porque mesmo as regras gramaticais e ortográficas são invenções (acordadas, convencionadas) e não *verdades* - significa desconfiar do consolidado, indagar(-se) acerca do aprendido/apreendido, lembrando sempre de que as nossas *verdades* são, na multiplicidade de *verdades* distintas que se entrecruzam tecendo uma enorme rede, apenas (mais) uma forma de ver (FOERSTER, 1996). Não vemos “a verdade”; vemos, isso sim, a “nossa verdade”: o possível a partir do nosso prisma de visão.

Ao discutir sobre essa questão, o filósofo Emmanuel Carneiro Leão (1991) salienta seu caráter histórico e temporal. Para o pensador, *uma manifestação em que se revela uma essência, se des-cobre um ser, se des-venda um sentido, se expõe um mundo, não é possível nem compreensível senão como processo histórico* (p.31).

Dessa forma, Leão abre possibilidades para pensarmos no que temos entendido como *verdade*, sobretudo quando esta é reificada e transformada em um saber ulterior, descontextualizado de um momento histórico específico. Entretanto, ampliando um

pouco a problematização realizada pelo filósofo, podemos considerar outros fatores cuja influência se faz presente na validação (ou não) de um saber. Nesse sentido, é interessante sempre estarmos atentos às relações de força existentes entre saber e poder (FOUCAULT, 1979), pois **nenhum conhecimento é neutro, nenhum saber está à margem de processos formativos e valorativos nos quais se incluem conflitos e tensões.**

Essa discussão nos coloca a problemática de como temos, histórica, social e culturalmente, nos relacionado com o outro, hegemonicamente por meio da exclusão e negação da alteridade, tendo como modelo apenas uma cultura – a ocidental – e seus valores hegemônicos (ENGUIA, 2004). Tal lógica promove uma dinâmica (equivocada e impossível) de homogeneização, de enquadramento, de normatização, na qual é

necessário dar nomes e seduzir a mirada com saberes e sabores especializados, criar espelhos de mão única, duvidar sempre da humanidade do humano, questionar sua necessária completude, sua necessária correção, sua mais que necessária normalização. [...] inventar a si mesmo como norma para desembaraçar-se bem da anormalidade do outro. [...] jamais submeter o mistério à descoberta, submeter o outro ao mesmo [...] Ai sim, agora sim, há norma, há normalidade, há o normal, há a normalização. Porque há anormalizadores. Ou, dito de outro modo: há anormalizadores e, ai sim, agora sim, há normalidade, há norma, há normal e há normalização. Não há normalidade, há anormalizadores (SKLIAR, 2009, p. 22).

É essa mesma lógica que, no cotidiano da escola, produz o diferente para traçar lugares hierárquicos e desiguais: há os *que sabem* e os *que não sabem*, os *mais avançados* e os *menos avançados*. Portanto, tal lógica negligencia a complexidade e a multiplicidade do cotidiano escolar.

Por isso, comprometido com a problematização e o questionamento acerca dessa lógica ainda hegemônica, repetir o já dito de outra maneira não é demais:

um individuo segregado e encapuçado em si mesmo só é possível como uma abstração irreal. Na realidade o homem só se pode experimentar verdadeiramente numa relação com os outros (LEÃO, 1991, p.36).

A afirmação de que o homem só é homem por meio da relação com o outro, da interação e do diálogo, como também salientam Vygotsky (1994) e Maturana (1998),

me faz (tentar) investir em processos formativos cuja *experienciação*²⁷ me ajudam a ver de outro jeito aquilo que, há muito, tenho visto. Por isso, tenho procurado, ao longo de minha formação, compreender o fazer pedagógico como uma relação dialógica, multissituada, polifônica, co-implicada e (com)partilhada.

Talvez estas palavras (in)conclusivas sejam já um reinício. Por que não? De qualquer maneira, não posso despedir-me (momentaneamente) desta conversa senão com um convite a um novo diálogo, em reticências. E de que forma? De que forma tentar garantir uma conversa a ser continuada, posta a impossibilidade do ponto final no cotidiano?

Mais uma vez, escuto o convite de Nilda Alves (2008a) falando da necessidade de dialogarmos ciência e literatura. Nessa possibilidade de encontro, brindo a leitura de um romance que começo a escrever, iniciado em meu primeiro relatório de pesquisa²⁸; seu final, porém, trilhará ainda muitos percursos, até encontrar um fim, ou um novo começo...

O improvável sucesso da turma K

Era tarde e o calor na sala era maior do que o calor sob os raios de sol ardente lá fora. O único ventilador velho e enferrujado que, rangendo, funcionava, não dava conta de atenuar as discussões provocadas pela distribuição das turmas. Poucas eram as professoras que queriam ficar com o primeiro ano, porque diziam que não conseguiam ensinar direito e que as crianças eram, na maioria, dispersas, desinteressadas e tinham muitas dificuldades até para entendê-las. Além disso, nenhuma queria ficar com a turma K, na qual foram alocados, segundo a direção e a coordenação da escola, os “piores”, os “mais fracos”, os que precisavam de um trabalho especial, uma preparação maior.

Pouco a pouco, cada uma das onze turmas de primeiro ano foi recebendo professora (o corpo docente daquela escola, em sua maioria, era formado por mulheres, exceto os dois professores), salvo a turma K, que ninguém aceitou, para o descontrole da diretora:

- E como fica?! – berrou ela. – Temos de dar um jeito! Essas crianças precisam vir para a escola!

Nesse momento, Orly, a professora recém-formada e recém-chegada de um concurso, que até então não havia se pronunciado, se moveu na cadeira. A diretora, precipitadamente alerta, abordou-a:

²⁷ *Experienciação* traz um sentido mais significativo do que *experimentação*, pois reflete a vivência da experiência – *aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca* (LAROSSA, 2002, p.22).

²⁸ A maioria das questões aqui apresentadas foram ampliadas e trazidas dos relatórios de pesquisa entregues ao Departamento de Pesquisa da UNIRIO.

- Isso, Orly! Então você aceita, né? E isso vai ser bom para você mesma. Começar com uma turma dessas vai te dar mais segurança para qualquer experiência!

Orly apenas consentiu com a cabeça. Que poderia falar? Embora as palavras da diretora, de início, já tivessem lhe amedrontado, teria de aceitar. Demais, as palavras da coordenadora também não tinham sido muito favoráveis... Ela iria, pois, para casa, incumbida de, na próxima semana, começar seu trabalho com uma turma em que muitos eram repetentes, nenhum aluno tinha cursado a Educação Infantil, nenhum lia, um pouco sequer, todos tinham péssimas condições de vida... Teria um árduo trabalho, pensou... Talvez fadado ao fracasso, chegou a cogitar a hipótese.

A reunião continuou, com um impasse aqui ou ali, mas não demorou a acabar. Eram poucas as outras turmas, pois a escola só abrigava o primeiro segmento do Ensino Fundamental e mais de 50% dos alunos do primeiro ano eram repetentes.

Antes que todos se levantassem, entretanto, a diretora lembrou:

- Ah, os livros já estão separados, quem quiser já pode pegar os seus. A cartilha que a escola vai usar é essa aqui, podem olhar, porque é a mesma para todas as escolas da rede. Mas para você, Orly, nem adianta, porque os seus alunos não vão poder usar agora mesmo...

- E não vamos começar a trabalhar logo com eles? – indagou a professora.

- Sim, mas aconselho de outro modo, porque cartilha agora vai ser desperdício... Se você estivesse aqui no ano passado você ia concordar, pois já tentamos. – a diretora respondeu.

- E que outro modo?

- Isso eu já não sei... Tem de pensar um jeito legal.

- Eu começaria preparando eles com atividades como as iniciais da cartilha. – apontou a coordenadora. – É bom desenvolver a coordenação motora, o traço, ensinar a pegar no lápis, a escrever redondinho etc.

Enfim, a reunião acabou e todos foram embora. A diretora trancou a porta sem fechadura com uma corrente grossa e um cadeado grande. No portão principal, completamente pinchado, ela fez o mesmo. E foram, pouco a pouco, pela rua esburacada. Os que tinham carro sentiam o sacolejar infindo: a rua da escola era esburacada.

Na outra semana a escola estava movimentada, pois as aulas começaram, e, às sete horas da manhã, como sempre, o portão foi aberto. Pouco a pouco as crianças chegavam, com ou sem o responsável. Algumas limpas, outras sujas; algumas alimentadas, outras com fome. A escola é o lugar do heterogêneo, do contraste, embora ela mesma persiga uma ilusória homogeneidade; embora ela mesma queira impor um mesmo ritmo àqueles cuja vida segue ritmos distintos.

A secretária, a coordenadora e a diretora iam mostrando onde cada turma tinha de formar para esperar as professoras, quando estava próximo do horário da entrada. Na hora em que tocava o sinal, às sete e meia, as turmas subiam para as salas com as professoras, à medida que elas chegavam.

As salas de aula ficavam no segundo ou no terceiro andar; salas sujas, com janelas quebradas, paredes pinchadas, portas sem fechaduras, quadros de giz, muitas vezes, comprometidos ou soltos. Somente a sala do primeiro ano K ficava no primeiro

andar, num espaço anteriormente chamado de CAFUA, onde as professoras guardavam jornais, revistas e outros objetos. Esta sala não tinha janelas, era escura e cheirava fortemente a mofo... E era o espaço onde Orly deveria ensinar alguma coisa aos seus alunos e alunas, que, segundo a escola, nada sabiam.

Orly entrou com a sua turma na sala. A primeira manifestação das crianças foi a de reclamar do cheiro, ao que a professora respondeu não haver outra sala vazia. Sem alternativa, as crianças e a própria professora foram para os seus lugares, que, além do quadro e de um pequeno armário no fundo da sala, eram tudo o que havia na sala.

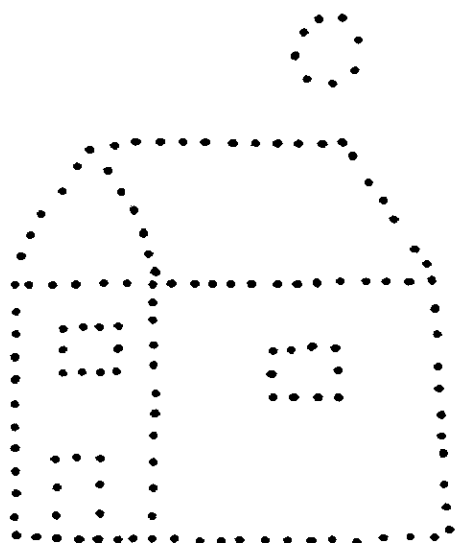
A professora se apresentou, perguntou o nome das crianças, pediu-as para se apresentarem e depois fez a chamada. Das vinte e cinco crianças, onze tinham faltado. Era a realidade da sala de aula, isto é, daquela sala de aula, naquele dia, e Orly estava assustada, porque era o novo que se lhe apresentava. Ela nunca lecionara antes, a não ser os estágios obrigatórios da universidade. Mas... e agora?

A pergunta ecoou bem forte dentro dela... "E agora?", "e agora?", "e agora?"... Era ela, a turma e a formação que tivera na faculdade. Sabia o que tinha de fazer, mas como fazê-lo? Onde haveria um manual? Onde estaria escrito quais eram as ações coerentes com aquilo que estudara e em que acreditava? Não sabia. E não saber é tão lícito como tentar aprender. Aprende-se porque não se sabe.

A turma era a pata pesada que se precipitava sobre ela diante da ameaça de não saber agir ou a asa que a alçava, dependendo dela mesma. Que fazer? Reproduzir a prática que a levou até ali, pois que aprendeu a ler de um modo, usando a cartilha, ou se aventurar por um caminho que ela conhecia apenas através de textos? Ela escolheu não o mais fácil, mas o acessível, naquele momento. Sua escolha, de alguma maneira, lhe fazia se sentir segura.

- Crianças, vamos fazer uma folhinha de cobrir que a coordenadora deu, tá? - ela falou.

As crianças se animaram e pegaram a folha que a professora entregou. Silenciosamente, cada criança, na sua carteira, foi tratando de fazer o que a professora mandou. Com o lápis na mão, tentavam cobrir "sua casinha". A professora passeava entre elas apontando o "erro": elas saíam muito da linha tracejada; isso não podia, pois como poderiam aprender a escrever se não cobriam direito? Tratava-se de um desenho simples! Todavia, a professora "relevou os erros" porque era a primeira atividade delas, por isso não estavam habituadas, mas com o treino, iriam chegar lá!



Cada uma de uma vez, as crianças iam terminando a atividade de cobrir e se agradavam com o resultado obtido, com o desenho que descobriam. Contudo, não tinham ciência alguma do porquê fazerem aquilo.

A professora, por sua vez, apoiada pelo próprio modelo de trabalho (concepção) da escola e pelas colegas de trabalho (uma delas – a coordenadora - lhe dera as folhinhas com as casinhas pontilhadas naquela manhã), fazia (ou se propunha a fazer) seu trabalho da melhor maneira possível naquele momento, pois se via chamada à tarefa de ensinar.

Mas o que seria essa tarefa de ensinar?

Diluída na prática da escola, que a professora imperceptivelmente incorporava, a tarefa de ensinar se esboçava como uma pérola a perseguir, como um tesouro irretocável sob o qual a figura do professor se debruçava com uma crisálida protetora. E assim era ela, Orly, quem deveria conceder a chama do fogo roubado por Prometeu (o fogo do saber, o conhecimento) para as crianças, cujo conhecimento era nulo. Isto é, a tarefa de ensinar, para a escola, era a responsabilidade que tinha o professor de ensinar aos alunos e alunas o conhecimento que eles não detinham, como se fossem vasos ocos, vazios.

A verdade é que Orly fazia o que podia, ou o que sabia. Como pode alguém responder por não fazer algo que não sabe? Sua prática era uma tentativa de ensinar às crianças, de prepará-las para enfim poderem aprender a ler e a escrever. Assim, depois de recolher os “trabalhinhos” das crianças, deu-lhes uma folha, agora com alguns animais pequenos desenhados de um lado com umas linhas pontilhadas até o outro lado, onde havia a “casa” de cada animal.

- Crianças, agora vocês tem de levar cada animal até sua casinha. – Orly disse.

E completou:

- Mas tem de ser pela linha pontilhada, porque se for por fora o bichinho não chega.

As crianças, ávidas por aprender, se puseram mais uma vez a cobrir aquelas linhas, sem entender por que “levar os bichinhos a sua casinha”. Entretanto, o sentido não era o mais importante, pois a relação dentro da sala de aula era clara: as

crianças faziam o que a professora mandava porque elas, diferente da professora, estavam ali para aprender com quem realmente sabia.

Em um momento, Lucas, uma das crianças, indagou à professora:

- Tia, pra que a gente tá fazendo isso? Quando a gente vai escrever?

A professora, sorrindo para o menino, falou:

- Isso, tá ficando muito bonito, Lucas! É assim mesmo! Tá vendo turma? Depois pode pintar!

O menino não perguntou mais nada.

Orly, sem saber, começou um processo em que várias vozes se calam, e aqui era de Lucas a voz que se calava, abafada pela voz da professora, ou pelo seu silêncio. O aluno, às vezes, não tem garantida a fala. Isso significa que suas interrogações são negligenciadas, que as repostas dadas não são, às vezes, repostas às indagações feitas. Dessa maneira, gradativamente as interrogações vão desaparecendo, a relação de ensino vai ganhando mão única, e as falas dos alunos acabam se resumindo ao que é esperado que se diga.

Uma vez impedidos de perguntar, por um pacto tácito, as crianças foram cobrindo o que a professora mandara, cada uma a seu modo: pela linha, saindo da linha aqui e acolá, paralelamente etc. Para a professora, isso só significava uma coisa: a diretora estava certa, elas ainda não estavam preparadas para aprender a ler.

Tocou o sinal...

O que esse início de história tem a nos dizer? Será que essa velha imagem ficou no passado e agora se trata de algo anacrônico? Ou será uma *antigaatual* imagem, infelizmente ainda presente em (muitas de) nossas escolas? Quantas Orlys ainda estão presas a sua *terceira perna*? Quantas já terão mergulhado na incompreensão do momentaneamente *novo*?

As cenas retratadas (ficcionais?) acima denunciam uma concepção de ensino ainda hegemônica, embora travestida com outros ornamentos e roupagens. De qualquer forma, é a mesma concepção homogeneizante denunciada e apontada ao longo deste texto. A verdade? A melhor maneira de ensinar? A possível?

Discutindo acerca dessa concepção (mecanicista) no que tange ao aprendizado da língua escrita, Smolka (2008) assim a define:

Um ponto de vista (...) da “carência” ou da “incompetência”, quando se assume que a língua é um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. A essa concepção da língua, em geral, está associada uma concepção de aprendizagem da escrita que se baseia na repetição, no treino, na memorização (sem outra função a não ser treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). (...) As crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas (...). A leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse) (p. 62).

A partir do que venho aprendendo com a pesquisa, posso afirmar que, embora ainda muito forte, essa é (mais) uma forma de ensinar, e não a única, tampouco “a melhor”. Como a prática experienciada pela turma 101/ 201 e a professora Ana Paula revela, outras relações pedagógicas são possíveis, no desafio de *reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder* (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Tal reversão significa investir na alfabetização como uma prática emancipatória, ao invés de uma prática colonialista, na qual o sujeito torna-se mudo de sua palavra (sua cultura, seu discurso, seu saber) para reproduzir a do outro. Significa investir na alfabetização como uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), onde o verbo alfabetizar(se) não pode ser compreendido senão como *alfabeciar*²⁹; criação entendida recriação, porque é uma ação de ampliação de modos de as crianças serem, saberem e compreenderem o mundo a partir de conhecimentos já existentes. Não negam o sabido, porém o ampliam, *novovelho, antigoatual*, como em um processo de justaposição.

Ana Paula também já foi Orly. Todos/as já fomos (e às vezes somos). Mas o compromisso com a docência, com a contestação do mundo como ele está sendo, com a utopia de uma sociedade mais justa, fazem com que abandonemos nossa *terceira perna* e nos lancemos ao *arriscar sem medo*, incertos quanto ao que construiremos, porém resolutos do que queremos combater.

Andarilhas de terras íngremes, muitas *Orlys* mundo afora se defrontam com o inesperado, se desestabilizam. Os cotidianos escolares lhes remexem; elas sofrem... E crescem. *Crescer doi*. Seus alunos e alunas, vivos/as que são, não encarnam a imagem de alunos inermes, inertes. Mexem-se, indagam e questionam o modelo de escola, seja por meio de seu comportamento, seja pelo dito “fracasso escolar”. E as *Orlys*, com seus alunos/as, se transformam, refletem, questionam-se:

(...) A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber por quê (GARCIA; ALVES, 2002, p. 109).

Nesse questionar-se, muitas *Orlys* (re)visitam e (re)significam a própria prática. Por meio de um processo doloroso, podem (re)aprender a olhar para seus alunos e alunas; ir reinventando o olhar: onde se via desconhecimento, agora há possibilidade,

²⁹ Tomo emprestado o neologismo criado por Zaccur (2004).

potência. E a prática diária é, por excelência, seu “laboratório”, na qual e a partir da qual pode viver o movimento *práctateoriaprática*, tão importante para tornarem-se melhores professoras.

Sobre o tornar-se melhor professora/a, tenho aprendido, com Ana Paula Venâncio, tratar-se de uma transformação impossível senão por meio da relação com o outro. Sua prática, tanto quanto a de outras professoras alfabetizadoras, na escola onde trabalha ou em *espaçostempos* de formação de que participa, como o FALE e o GEPPAN, tem me mostrado que não haverá outra escola se não nos fizermos outros/as nas relações cotidianas com nossos alunos e alunas, porque nós somos a escola... E ao produzirmos diariamente, com muitos outros e outras, também nos produzimos, nos reinventamos.

Nesse sentido, 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? No romance iniciado, qual seria o final? Inexiste a resposta apriorística, porque a relação diária com nossos alunos e alunas faz-nos outros e outras. 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 e o GEPPAN, uma vez que são espaços onde os/as professores/as podem (re)pensar, (re)significar e (trans)formar suas práticas: *aprenderensinar* é, para mim, um movimento de encontro, tal uma dinâmica de *versar com*: um infindo e múltiplo **falar com o outro!**

Referências

ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a.

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

ANDRADE, N. M. S. **Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes como produtores de currículo**. 2009. Qualificação de tese. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, mimeo.

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco*. In: COELHO, L. M. (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

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

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

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BECHARA, E. *Ensino de gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2006.

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

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ENGUITA, M. F. **A Cidadania na Era da Globalização**. In: ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN, M. T. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

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. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

_____. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de narrativasimagens tecidas em redes pelos sujeitos praticantes**. Mimeo, no prelo, 2011.

FLEURI, R. M. Prefácio. In: BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. 49ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GERALDI, C. M. G. Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

- _____. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, M. P. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.
- LEÃO, E. C. **Aprendendo a pensar**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- LISPECTOR, C. **A paixão segundo G. H.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- LOPES, E. S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2010.
- MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PEREZ, C. L. V. Escola: uma construção cotidiana. In: GARCIA, R. L., SAMPAIO, C. S., TAVARES, M. T. G. **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: HP Comunicação, 2006.
- PORTO, P. C. P. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). **O Texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. (orgs.). **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- 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.

_____. Compreender o compreender das crianças em seus processos alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

_____. Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender? In: FETZNER, A. (org.). **Ciclos em Revista**, v. 3: A aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: WAK, 2008a.

_____; RIBEIRO, T. A participação das crianças na aprendizagemensino da leitura e da escrita: alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação - Devir-criança da Filosofia: Infância da Educação. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. (orgs.). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009b.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**. São Paulo: Cortez, 2010.

SERPA, A. **Quem são os outros na/da avaliação?** 2010. 217f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SILVA, E. T. **Leitura e Realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SKLIAR, C. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, C. S.; PEREZ, C. L. V. **Nós e a escola – sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

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.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC; IP-PUC/SP, 1998.

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

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

SÜSSEKIND, M. L. **Teatro de Ações: arqueologia dos estudos *nos*com os cotidianos - relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas**. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Por um conhecimento *nas*das escolas. In: OLIVEIRA, I.B. **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. V. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a iterâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, R. L. (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Anexo

A participação das crianças no processo de avaliar o *aprenderensinar* a ler e a escrever: ainda um desafio para a prática pedagógica?

Ana Paula Venâncio³⁰
Tiago Ribeiro da Silva³¹
Priscila Mendes³²
Carmen Sanches Sampaio³³

*Quem são os que têm direito a voz na sala de aula?
Que histórias podem ser narradas, problematizadas, transformadas,
incorporadas positivamente aos discursos pedagógicos?
Que palavras podem ser pronunciadas, escutadas, lidas, escritas, apropriadas?
Que olhares, gestos, expressões, propostas,
recursos atravessam a sala de aula,
ampliando e calando vozes?*
(Maria Teresa Esteban, 2008)

As perguntas acima, ao nos interrogar, interrogam o vivenciado, cotidianamente, no dia-a-dia da sala de aula. Afinal, quem decide: o que ensinar? Como ensinar? O que ler? O que escrever? O que discutir? Quando discutir? O que avaliar? Como avaliar?

Incomodadas com a concepção mecanicista de alfabetização que já subsidiou, de modo hegemônico, práticas alfabetizadoras realizadas na escola investigada, algumas professoras dessa escola pública e professora e estudantes de uma universidade pública, há alguns anos, vêm se desafiando a investigar e (re)construir práticas alfabetizadoras emancipatórias, legitimadoras de saberes e fazeres docentes e discentes. Práticas pedagógicas que investem na autonomia, criatividade e autoria das(os) professoras(es) e crianças, principalmente, crianças das classes populares, as que tem experimentado o fracasso escolar, em seus processos alfabetizadores.

³⁰ Professora Alfabetizadora do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e participante do Grupo de Pesquisa: *Práticas Educativas e Formação de Professores* (GPPF/UniRio), coordenado pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio/UniRio.

³¹ Estudante do Curso de Pedagogia/Unirio e Bolsista IC/Cnpq vinculado ao Projeto de Pesquisa: *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE), coordenado pela prof^a Carmen Sanches Sampaio/UniRio. Participante do GPPF.

³² Mestranda/ Curso de Mestrado em Educação/UniRio, vinculada ao FALE e ao GPPF.

³³ Professora da Escola de Educação e Mestrado em Educação/UniRio. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa: *Práticas Educativas e Cotidiano* (NEPPEC/UniRio) e do GPPF/UniRio. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: *Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa/UFF). www.neppec.com.br

Mas, insistente, a pergunta retorna: *Quem são os que tem direito a voz na sala de aula?*

As professoras e professores tem voz no dia-a-dia da sala de aula? Sabemos que nem sempre. Muitas vezes, outros falam e ditam o que trabalhar na sala de aula via projetos institucionais, projetos governamentais que visam *manter a tutela como concepção dominante, pois para retirar o chão do outro e convencê-lo de sua total ignorância, é preciso delinear-lhes caminhos sinalizados em direção a um ponto de chegada para que não haja fuga* (LACERDA, 2009, p.134). Mas, professores e professoras, *sujeitos-praticantes* (CERTEAU, 1994), insistem em assumir a autoria do trabalho pedagógico atentos(as) às possibilidades existentes ou criadas nos modos como lidam, cotidianamente, com projetos autoritários que buscam homogeneizar práticas e experiências singulares.

E as crianças? Podem falar na sala de aula? São ouvidas ao falar? Podem decidir o que discutir, pesquisar, estudar, ler, escrever? Participam do processo de avaliação? Quem avalia quem? Sabemos que, muitas vezes, ou, melhor dizendo, na maioria das vezes, as crianças não são ouvidas. Seus saberes, fazeres e modos de aprender não são (re)conhecidos e legitimados no dia-a-dia da sala de aula.

Nesse texto, temos como objetivo socializar o que, de modo compartilhado - universidade e escola básica - investigamos, no cotidiano de uma escola pública: a construção de modos de alfabetizar comprometidos com o rompimento da *colonialidade do poder nas relações cotidianas* (ESTEBAN, 2008), legitimando crianças e professoras *como sujeitos que tem poder na relação pedagógica* (idem). Praticar ações avaliativas pautadas pela investigação dos percursos experienciados pelas crianças e professora no processo de *aprendizagem* *sino* é o que perseguimos nas pesquisas realizadas³⁴ nos últimos anos. Nesse processo, o desafio de garantir a participação efetiva das crianças nas práticas de avaliação realizadas no cotidiano da sala de aula tem sido enfrentado e muito nos tem ensinado e contribuído para desnaturalizar e interrogar modos aprendidos e hegemônicos de avaliar (e de *aprenderensinar*).

³⁴ De 2004 a 2008 acompanhamos uma turma formada por crianças ouvintes e uma criança surda. Com essa turma investimos na prática de uma *avaliação investigativa* (ESTEBAN, 2008). Com esse processo fomos vivendo o desafio de romper com práticas avaliativas que compreendem a diferença como justificativa para selecionar e classificar as crianças por conta de seus modos singulares de aprender. Alguns textos, produzidos durante essa ação investigativa, socializam e discutem o experienciado nesse processo (Sampaio & Venâncio, 2009a; 2009b; Sampaio, 2007; 2008a).

No cotidiano da sala de aula, desafios ganham vida...

A experiência alfabetizadora que vem sendo vivenciada pela turma investigada - 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental - indica uma prática dialógica, na qual a leitura e a escrita, bem como o trabalho desenvolvido com/pelo grupo, leva em conta os desejos e a curiosidade manifestada pelas crianças, bem como os saberes que vem sendo construídos e ampliados através da socialização, mediação e interlocução com os outros. Dessa forma, desde o primeiro dia de aula, as crianças dessa turma foram desafiadas a fazer escolhas, combinados, opinar, sugerir, criticar e felicitar. Ações que vem possibilitando a prática voluntária de ajuda mútua entre elas e potencializando seus saberes. Nesse sentido, a sala de aula torna-se, cada vez mais, um *espaçotempo* de solidariedade e amizade.

Vivenciamos e experienciamos – professora alfabetizadora responsável pela turma, professora vinculada à universidade, estudantes bolsistas - o desafio cotidiano de investir na construção de ações pedagógicas e avaliativas que não neguem o outro e ao outro, mas que garantam a efetiva participação dos alunos e alunas nos processos decisórios, no sentido de, ao invés de falar *sobre* eles, possamos compartilhar e mediar, *com* eles, as discussões sobre avaliação.

A prática pedagógica realizada encontra-se em permanente movimento, dinâmica que ocorre a partir dos movimentos de reflexão, questionamentos, estudo e da prática de (com)partilhar com os outros e outras, de longe e de perto - professoras da escola, professoras e estudantes da Universidade (Unirio), além das crianças – experiências, saberes e desafios que nos propiciam ampliar conhecimentos e (re)significar o fazer diário de todos nós, envolvidos nesse processo. A professora da turma, Ana Paula, vem perseguindo uma prática em permanente diálogo com a teoria, no movimento de tornar-se uma *professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina* (GARCIA, 2003), no movimento de tentar investigar os diferentes processos e modos de aprender vivenciados pelos estudantes desta turma.

Uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ - turma 101 - composta por dezenove alunos; em sua maioria, das classes populares. A maior parte dessas crianças faz parte do mesmo grupo desde a creche, desta mesma instituição. Deste grupo, logo no início do ano letivo, duas crianças estavam alfabetizadas, embora todas elas – como não poderia ser diferente – possuíssem conhecimentos sobre leitura e escrita.

Esta turma vem demonstrando, desde os primeiros encontros, seus diferentes modos de ser e estar no mundo, expressos por meio da oralidade e de seus modos de ver e perceber a realidade. Nesse sentido, a diferença constitutiva dos sujeitos não nos deixa esquecer que somos sujeitos legítimos e construídos historicamente, com modos distintos de fazer/pensar e múltiplas formas de ver/perceber. A prática alfabetizadora realizada parte do pressuposto de que cada criança é um sujeito único; crianças compreendidas pelos adultos que com elas lidam, como sujeitos de conhecimento que são; *sujeito outro* que ao(s) outro(s) afeta(m) e pelo(s) outro(s) é afetado (SARMENTO, 2004). Nesse sentido, em sala de aula, as crianças se relacionam, entram em conflito, se movimentam, falam, concordam, discordam, brincam e interagem através do diálogo de suas ações e reações neste espaço e em outros, para além da escola.

As crianças da turma 101 estão em pleno movimento de descoberta da leitura e da escrita. Curiosas, querem saber de tudo, perguntam, questionam, levantam hipóteses e não se sentem inibidos em insistirem para solucionar questões, as quais, para elas, ainda não estão resolvidas e/ou compreendidas. Estes saberes, (ora incipientes, ora potentes) em constante movimento, vem tornando a sala de aula um *espaçotempo* de permanentes descobertas e (re)construção de conhecimentos.

No início do ano, no primeiro encontro/aula, as crianças foram instigadas a discutir sobre as brincadeiras praticadas durante aquela semana e, logo depois, a escrever o nome das brincadeiras. Este movimento deflagrou a discussão em grupo, o conflito entre hipóteses e a colaboração entre as crianças. Do Caderno de Registro de Ana Paula, recuperamos o vivenciado nesse dia, a partir do seu ponto de vista:

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

- De qual brincadeira?

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

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

- Mas eu não sei escrever...

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

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

Juan foi surpreendido pela proposta da escrita. De certa forma, naquele momento percebeu que a escrita iria exigir mais do que até aquele momento

fizera. Porém se encorajou a escrever quando Camilla, aluna alfabetizada, disse: “Nós vamos te ajudar, olha as letras do alfabeto!”.

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

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

(Ana Paula, Caderno de Registros)

Os *saberes e ainda não saberes* (ESTEBAN, 2001) das crianças demonstram o movimento do processo de alfabetização vivenciado e experienciado por elas. O diálogo entre as crianças proporcionou o (com)partilhamento e a socialização de diversos saberes. Para a professora, fazer “com ajuda” é constitutivo do processo de *aprenderensinar*. As crianças, por vivenciarem na Educação Infantil um processo de aprendizagem mais solidário, no primeiro dia de aula na “nova” turma, se oferecem para ajudar o colega que dizia: - *mas, eu não sei escrever!* De fato, sozinho, Juan não escreveria o nome da brincadeira, mas com os colegas e professora ouvindo o que pensava, confirmando ou não suas hipóteses, fornecendo pistas, apontando as letras no alfabeto da sala e acreditando em sua capacidade para escrever, escreveu “PIQI AUTO”.

A prática pedagógica, realizada nessa sala de aula e em algumas outras dessa escola, procura investir no *conhecimento prospectivo* (VYGOTSKY, 1989) das crianças (e professoras), no sentido de romper com a oposição *saber/não saber* que considera apenas o desenvolvimento consolidado. E, nesse processo, as crianças vão adquirindo confiança em sua capacidade para *aprenderensinar*, pois todos podem ajudar e serem ajudados. A ajuda representa, nesse movimento, uma ação solidária, ação de potencialização para os saberes *emergentes* e um ampliador de saberes *presentes* (SAMPAIO, 2009).

Por isso, nessa turma, a discussão sobre as atividades que são propostas tornou-se uma prática diária. As crianças sabem que a agenda proposta para o dia, no início do dia, pela professora, está aberta a modificações. Sendo assim, sugerem outras atividades, fazem outras propostas e negociam com a professora e colegas o que fazer, como e quando fazer. Embora nem todas as crianças participem, do mesmo modo, desse

movimento de sugerir - algumas são mais tímidas - todas opinam, discordam, votam e discutem, ou seja, a prática realizada na sala de aula tenta consubstanciar-se em um processo dinâmico e democrático garantindo *espaçostempos* cotidianos de legitimação das vozes e desejos infantis.

No movimento de *aprenderensinar*, assim como no processo de avaliar, existe, nessa turma, a Roda de Conversas, realizada diariamente com as crianças. Neste momento, vários assuntos são discutidos, sendo garantidos espaços de fala, críticas e perguntas, permitindo o aflorar de diálogos, cooperação e compreensão, o que auxilia na construção de vínculos. A idéia da Roda de Conversas é, pois, possibilitar a interação, o compartilhamento de conhecimentos e a busca pelo *autoconhecimento* (ESTEBAN, 2003) e é nela, aliás, que foram (e são) vivenciadas as primeiras discussões sobre a avaliação da turma.

Todavia, apesar desse processo e da intencionalidade da proposta de uma *avaliação investigativa* (idem) com a participação de todos - crianças e professora -, o relatório do primeiro trimestre foi escrito apenas pela professora. Para escrever os relatórios, nos diz a professora Ana Paula, *recorri ao meu Caderno de Registros, instrumento no qual relato diariamente as ocorrências da sala de aula, nossas discussões da Roda de Conversas, nossa agenda de trabalho do dia, bem como as sugestões das crianças.*

Mas, se os alunos e alunas da turma 101 discutem, opinam, votam e falam o que pensam, por que suas falas e desejos não foram transcritos para o relatório? Por que somente a professora falou *sobre* eles, quando, na prática cotidiana, persegue o movimento de falar *com* eles? O que esse acontecimento desnuda, que dinâmicas estão por trás do movimento de ora falar com os alunos e ora falar sobre eles? Talvez esse fato nos propicie pensar no inacabamento de que somos constituídos (FREIRE, 1996), revelando uma postura móbil, isto é, a professora se encontra num movimento de (re)significar e (trans)formar sua prática, de forma que sua postura de ora falar sobre e ora falar com os alunos não se consubstancia numa incoerência, mas faz parte do processo de conceder sentido(s) à sua prática, num processo dinâmico de significação e tentativa, na qual não há propriamente erros ou acertos, porém aprendizagens, das quais aqueles são parte.

O questionamento da própria prática, o diálogo com a teoria e a interlocução com grupos de pesquisa aos quais Ana Paula está vinculada tem possibilitado que essa professora ouse, cada vez mais, praticar ações avaliativas que se afastam de uma

concepção classificatória de avaliação, pois o diálogo com o outro possibilita ver e saber o que sozinha seria impossível, naquele momento. Ver e saber ajudada pelo(s) outro(s) possibilita repensar a própria prática e seus pontos de vista.

Sabemos que esse processo investigativo sobre as práticas avaliativas é tenso, dinâmico e instaurador de conflitos. Mas, a experiência com as crianças tem detonado reflexões e propiciado a construção diária de relações mais horizontais nos momentos de tomada de decisões, de escolhas que vão orientando cotidianamente o processo de *aprenderensinar*.

Vale salientar ter sido na Roda de Conversas que Ana Paula conversou com as crianças sobre as inquietações de escrever *sobre* eles, avaliando-os, tendo como referência somente o Caderno de Registros, seus próprios modos de ver e de compreender. A alternativa encontrada pela professora, na época, foi ler para a turma os relatórios produzidos, sinalizando que, para a segunda etapa, os relatórios seriam realizados com eles, em co-autoria, uma ação compartilhada.

É importante ressaltar, porém, que acreditar que alunos tão pequenos possam discutir o próprio processo de aprendizagem, se auto-avaliarem, avaliando, nesse movimento, colegas e professora, tem sido o ponto mais desafiador.

Um modo aprendido de lidar com as crianças compreendendo-as como sujeitos do *futuro* que ainda não podem no *presente* decidir sobre questões que as envolvem, ainda é forte e faz parte de nós, por mais que dessa concepção queiramos nos afastar. Mas, assumir uma perspectiva teórica que *reconhece que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertos, apreendidos e analisados* (PINTO, 1997, p.65) nos torna mais confiantes na possibilidade de ir rompendo com concepções adultocêntricas e autoritárias que calam e, muitas vezes, negam as crianças.

Defendemos, com frequência, práticas alfabetizadoras mais dialógicas. Esquecemos, entretanto, que é no par comunicativo *eu-outro* que emergem os processos intersubjetivos e práticas sociais como constituintes do sujeito e da linguagem com os conflitos, confrontos, contradições, encontros e desencontros próprios desse movimento. *A orientação dialógica, co-participante, é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista*, nos ensinou Bakhtin (1997, p.64). Portanto, é no exercício cotidiano de lidar com as crianças, de parar para ouvi-las, de fato, de conversar *com* elas que é possível experienciar o aprendizado de (re)conhecê-las como o *outro* do adulto. A

alteridade da infância, como nos provoca Larrosa (1999), significa *nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença.*

Nesse sentido, *reconhecer como legítimo o que dizem os alunos e alunas, garantindo-lhes efetiva participação nos processos decisórios* implica *transformar relações de poder desigual em relações de autoridade compartilhada* (SANTOS *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, s.d., p.01). A centralidade do lugar tradicionalmente ocupado pela professora nas relações pedagógicas se altera radicalmente. Talvez, esse seja um dos motivos pelos quais as crianças, seus saberes, fazeres e lógicas sejam negligenciados, com frequência, dentro e fora da escola.

Caminhando na contra-mão do ainda hegemonicamente praticado na escola - sistemas únicos de avaliação, com modelos univocamente iguais de provas e relatórios, por meio dos quais se acaba por (tentar) igualar as turmas nas prerrogativas de *rendimento e resultados verificáveis* (ESTEBAN, 2003) - as crianças da turma 101, no segundo trimestre, escreveram seus relatórios, como parte do movimento de avaliar, com a participação de todos, o processo de *aprenderensinar* experienciado por essa turma.

Na Roda de Conversas, foram discutidas questões referentes à *aprendizagemensino*: o que já sabemos? O que ainda não sabemos? O que nos ajuda a aprender? O que não ajuda? O que gostamos ou não gostamos de fazer na escola? E fora da escola? É importante parar para pensar sobre essas questões? Por quê? Quem lê os relatórios de avaliação produzidos pelas professoras? Para que servem? É importante que as crianças participem desse processo? Por quê?

Essas discussões, nem sempre fáceis de serem realizadas, vão acontecendo nas conversas, debatendo-se e refletindo-se a importância que a aprendizagem de escutar o outro, de concordar ou discordar trazendo seus modos de pensar, aprendendo a contra-argumentar, tem na formação do cidadão autonomamente democrático. As vozes infantis trazem o ruído e o barulho, compreendidos, muitas vezes, como “bagunça”, como desordem. Mas, é necessário acolher as narrativas infantis permeadas de seus modos singulares de ver e compreender o mundo, com suas lógicas que, com frequência, nós, adultos, ainda não conseguimos seus sentidos conhecer.

As crianças disseram, nos relatórios, o que pensam, rompendo com o silêncio e com o medo de ser o que é. Escreveram sobre o sentido da escola para cada uma delas, a partir de seus pontos de vista. Leonardo, um dos alunos da turma, escreveu:

*EU NÃO GOSTO DE ESCREVER PORQUE DOI A MÃO.
JÁ SEI LER ALGUMAS COISAS, SEI CONTAR ATÉ 100.*

Ewellen, após a escrita do alfabeto, pede ajuda para uma amiga alfabetizada, Camilla e escreve:

*EU AINDA PRECISO DE AJUDA PARA LER E ESCREVER.
E MEUS AMIGOS E A PROFESSORA ME AJUDAM.*

Em sua escrita, nos pede ajuda, sinalizando *saberes* e *ainda não saberes*, sinalizando saber da importância da interlocução com outros, também em processo de aprendizagem, para ampliar seus próprios conhecimentos. Ewellen está com esse grupo desde a creche. Menina negra e muito tímida, fala pouco e baixo. É moradora do Morro do Borel, uma comunidade localizada no bairro da Tijuca. Faz parte de uma família constituída por ela, sua mãe e mais quatro irmãos. O pai foi embora de casa, deixando a mãe sozinha para sustentar os filhos, ainda pequenos. Ewellen falta muito, e um dos motivos é a falta de dinheiro para locomoção e quem a pegue na escola, pois a mãe trabalha todo o dia. Por isso, só vai à escola quando a irmã mais velha, que também estuda na escola, no 2º segmento (turmas do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental) pode buscá-la. Infelizmente, esse é um quadro muito conhecido para as crianças das classes populares, que tem de conviver entre o desejo de aprender e a impossibilidade de ir para a escola todos os dias. Conversando com sua mãe soubemos que seus irmãos menores estudam em uma escola municipal perto de sua casa, mas a própria Ewellen insiste em permanecer na escola, pois gosta desta e da turma. Sabemos, porém, que o Instituto Superior de Educação/RJ, por toda a sua história e estrutura física, é valorizado pelos pais e/ou responsáveis, que, procuram manter seus filhos nessa escola.

Camilla, que ajudou Ewellen, iniciou o ano alfabetizada. Também está nessa turma desde a creche. Ao se avaliar, escreve, em seu relatório:

*EU PRECISO DE AJUDA PARA ALGUMAS COISAS, POR
EXEMPLO SAUDADE COMO EU VOU SABER SE É COM Ç OU
COM S EU QUANDO CHEGUEI AQUI EU SABIA ESCREVER
ALGUMAS COISAS AGORA EU SEI LER QUASE TUDO E ISSO É*

SÉRIO SE NÃO ACREDITAM EM MIM POIS ESTÃO MUITO
ENGANADOS EU JÁ SEI
EU SÓ CONSEGUIA CONTAR ATÉ 199 E AGORA EU SEI
CONTAR ATÉ 299 QUEM NÃO ME CONHECE ACHA QUE EU
NÃO SEI LER NEM ESCREVER POIS ESTÃO MUITO
ENGANADOS POIS EU SEI LER E ESCREVER SIM MEUS PAIS
SABEM.

Camilla, uma criança que a todos ajuda, inicia seu texto dizendo *eu preciso de ajuda para algumas coisas (...)*. O que diz é emblemático e nos revela o experienciado nessa turma: todos podem ajudar e ser ajudados. As crianças sabem disso. Sabem porque os conhecimentos e desconhecimentos de cada uma das crianças não é razão para classificá-las, etiquetá-las e agrupá-las: “os que sabem”, “os que não sabem”, “os em processo”. *Saber e ainda não saber*, conhecimentos e desconhecimentos fazem parte do mesmo processo – o processo de aprender, constituído por permanente movimento, pelo inacabamento. Camilla se questiona: (...) *saudade como eu vou saber se é com ç ou com s?* Mas, sabe que ampliou seus conhecimentos - *quando cheguei aqui eu sabia escrever algumas coisas agora eu sei ler quase tudo*. Não é esse o papel da escola?

Sabemos que o não aprendizado da linguagem escrita, nos anos iniciais, é responsável por um número significativo de repetência e evasão. A alfabetização de todos os alunos e alunas ainda é um desafio para a escola. A contradição entre a universalização do acesso à escola e a democratização do acesso ao conhecimento nos interroga, cotidianamente.

Para nós, (re)conhecer e legitimar os *saberes e ainda não saberes* infantis traz para o cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pela professora ou pelos colegas a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas, alterando significativamente o processo de *aprenderensinar* - um processo pedagógico *responsável por esse outro* (SKLIAR, 2009, p.32).

Maria Teresa Esteban, sempre presente em nossas discussões e estudos, nos lembra, com insistência:

Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, mas na perspectiva de que *ainda não sabe*, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo conhecimento. O que *ainda não se sabe* demarca uma síntese entre o conhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica. (ESTEBAN, 1996, p. 49)

Ao deslocar a avaliação do lugar hegemonicamente colocado, rejeitando-a como um meio de tecer teias invisíveis de exclusão e ao trazer para a Roda de Conversas a discussão e reflexão sobre os *saberes* e *ainda não saberes* de cada um e do próprio grupo, a professora reorganiza a estruturação do poder na sala de aula e garante uma relação mais horizontal, corroborando a idéia freireana de não haver docência sem discência (FREIRE, 1996). Conseqüentemente, ela, professora, permite a percepção da importância da aprendizagem aos alunos, como explicitado na auto-avaliação de Fábio Peter:

EU APRENDI A ESCREVER, LER E DESENHAR. FOI MUITO LEGAL!
EU GOSTO DE IR NO COMPUTADOR PARA JOGAR. ANTES EU CHAMAVA A MINHA MÃE. AGORA FAÇO SOZINHO.

A relação pedagógica existente nessa sala de aula é significativa para as crianças. Fábio Peter aprendeu a ler e a escrever para seu uso cotidiano, para a vida, e não para responder às questões impostas por um exame, comumente dissociadas do vivido pelas crianças. Logo, a avaliação não só permite à professora refletir acerca do aprendizado das crianças, como também possibilita a estas uma reflexão do que estão aprendendo e para quê, de maneira que a lógica escolar do *quem ensina o que para quem onde* cede espaço a uma nova dinâmica na qual professor e aluno assumem papéis convergentes e divergentes: ambos ensinam enquanto aprendem e aprendem enquanto ensinam (SMOLKA, 2003).

A criança aprende, antes de tudo, que pode aprender, aprende a assumir, cada vez mais, a posição de agente, abandonando o lugar da ausência, da falta, do desconhecimento. É essa assunção de si mesmo como sujeito/agente em construção, em movimento, em constante aprendizagem que possibilita, pensamos nós, a Gabriel escrever sua auto-avaliação da seguinte forma:

EU APRENDI QUE EU JÁ POSSO LER O QUE EU QUISER.
EU GOSTO DE LER E ESCREVER. É MUITO BOM PORQUE AJUDA A GENTE A APRENDER MAIS.

A alegria por poder escolher, decidir, por poder *aprender mais* através da leitura e da escrita está presente na avaliação realizada. Gabriel e seus colegas aprenderam a ler e a escrever se assumindo como atores e autores desse processo. Reafirmamos: essa

professora e algumas outras dessa escola vêm investindo em ações pedagógicas pautadas no diálogo, na produção de textos escritos e orais, de forma colaborativa e solidária, garantindo que as crianças possam aprender a ler e a escrever usando, praticando, experienciando a linguagem escrita com sentido e funcionalidade (cf. SAMPAIO & VENÂNCIO, 2009). Isso faz toda a diferença para o processo de *aprenderensinar*, para as relações construídas, pelas crianças e professoras, com a linguagem escrita.

Nessa perspectiva, *docentes e estudantes atuam como mediadores do processo ensino-aprendizagem e da avaliação* (ESTEBAN, 2008, p.86). Os relatórios da 2ª e 3ª fases foram escritos e assinados pelas crianças e, também, pela professora. A escrita (e discussão) dos relatórios significou, por sua vez, a percepção do processo de *aprendizagemensino* experienciado pelo grupo, colaborando para que as crianças vivam o aprendizado de ficar mais atentas a si próprio e ao outro; compreendendo, desde cedo, *a diferença como aquilo que nos constitui, a todos e a todas, sem exceções hierárquicas a serem traçadas e/ou reveladas* (SKLIAR, 2009, p.31).

Leonardo, Ewellen, Camilla, Fábio Peter, Gabriel imprimiram, assim como os outros alunos e alunas da turma 101, suas marcas em seus relatórios. Vivenciando aprendizagens diferentes, essas crianças ocupam o lugar da presença, do *ser mais* (FREIRE, 2002), pois, *com e nesse processo, vão se (inscre)vento, cada vez mais, como sujeitos de direito. Argumentam, contra-argumentam, passam a conhecer melhor o próprio processo de aprendizagem, realizado por elas e pelos colegas (...)* (SAMPAIO; ESTEBAN, s.d., p.10).

Dos desafios enfrentados, aprendizados...

Temos nos interrogado e aprendido na prática (investigativa) cotidiana *com* as crianças o quanto (ainda) é difícil não reforçar uma visão colonialista sobre a(s) criança(s). Sabemos que nem sempre “dar” voz às crianças significa ouvi-las. Nem sempre ouvi-las significa (re)conhecer e legitimar o que dizem e pensam. Com frequência, o que as crianças pensam e dizem altera o processo de *aprenderensinar* (e avaliar) provocando interrogações sobre nossas certezas, dando margem ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do ainda não conhecido no dia-a-dia da sala de aula. Quem sabe seja esse um dos motivos pelos quais ouvir as crianças não tem garantido a valorização da sua voz?

Na discussão que realizam sobre os direitos das crianças, Sarmento e Pinto

(1997, p.19) analisam a tradicional distinção entre *direitos de proteção, de provisão e de participação* alertando-nos que, entre os *três p*, *aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção das políticas e na organização e gestão das instituições (e, em particular, nas escolas) é o da participação.*

Há alguns anos temos investigado e investido em ações alfabetizadoras e avaliativas *com* as crianças se inscrevendo como autoras e protagonistas desse processo. Podemos afirmar, a partir da experiência investigativa realizada, que os temas trabalhados em sala de aula e os modos como tem sido trabalhados ganharam sentidos e significados outros, pois as vozes infantis trazem a curiosidade das crianças por saber mais, por compreender o aprendido, a ousadia e a criatividade ao lidar com as questões cotidianas.

A participação infantil nos processos de *aprenderensinar* interroga nossos modos aprendidos de ensinar e nos ensinam sobre seus modos singulares de aprender. Sinalizam caminhos não pensados por nós, adultos, indicando temas e projetos, muitas vezes, ignorados pela escola. O interesse pelas discussões e pesquisas realizadas pelas crianças dessa turma, nos surpreendem e revelam que o *tempo* de realização de um projeto precisa ter como princípio norteador o desejo de discutir e estudar o tema em foco e não o tempo pensado *a priori* pelos professores e professoras nas reuniões pedagógicas. Inexistem, nessa turma, atividades específicas para aprender a ler e a escrever separadas ou à parte dos projetos em desenvolvimento. As crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo sobre os temas que decidem, de modo coletivo, estudar e que são, portanto, temas que provocam aprendizagens.

A participação infantil nas ações avaliativas confirma que as crianças são sujeitos de conhecimento, cidadãos de pouca idade, apenas, mas, cidadãos com direitos e deveres. Quando falam sobre o que aprenderam e ainda não aprenderam, fora e dentro da escola, fornecem pistas à prática pedagógica. O que ainda não sabem, mas querem e desejam aprender é o priorizado pela professora dessa turma. As crianças, se soubermos ouvir, ver e, portanto, compreender, nos dão pistas preciosas sobre modos como podemos lidar com as propostas pedagógicas/alfabetizadoras. O relatório avaliativo produzido por Lucas, em dezembro, no final do ano letivo sintetiza o discutido e socializado nesse texto e abre possibilidades de trabalho com a turma no 2º ano de escolaridade, no novo ano letivo. Vamos a ele:

Aluno(a) Lucas Nº 13
1º ano - Turma 101 Data 23/11/2019 Professor(a) André

EU JÁ APRENDI

- 1- QUE OS INSETOS SE COMELAM PARA QUE O PRODUTOR NÃO O PERDA.
- 2- EU APRENDI A FAZER TABUADA.
- 3- APRENDI A FAZER MATEMÁTICA.
- 4- EU JÁ SEI LER TUDO EM PORTUGUÊS.
- 5- EU JÁ APRENDI QUE O BESOURO SE FINGE DE MORTO.
- 6- EU JÁ SEI ESCREVER TUDO EM PORTUGUÊS.
- 7- TODOS OS TRABALHOS QUE EU FIZ DEVEM SER GUARDADOS NÃO PARA JOGAR FORA.
- 8- EU APRENDI A ESPERAR OS INSETOS.
- 9- EU GOSTO DE ESTUDAR SOBRE ELA.
- 10- APRENDI A FAZER CARICATURAS DE PERSONAGENS NO LIVRO DO MONTE.
- 11- APRENDI A FAZER A GAVETA ENTOMOLÓGICA.

- 1- QUAIS SÃO OS INSETOS QUE SE FINGEM MORTOS SO O BESOURO?
- 2- QUAIS SÃO OS INSETOS QUE TEM MIMETISMO?
- 3- QUERO APRENDER A FAZER OUTROS LIVROS EM LÍNGUA DE PORTUGUÊS.
- 4- QUANTO TEMPO OS INSETOS VIVEM?
- 5- PORQUE CLAUDE MONTE NÃO PRESTAVA ATENÇÃO NA AULA?
- 6- QUANTOS CONTINENTES EXISTEM NO MUNDO?
- 7- PORQUE A GAVETA GOSTA DE CASAR PICHONINHO?

(Lucas)

Para (provisoriamente) fechar esse texto recorreremos a Jorge Larrosa, pois experienciamos na prática o que nos diz: a criança *inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Ai está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder* (LARROSA, 1999, p.185).

Referências bibliográficas:

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

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, M. T. Uma avaliação de outra qualidade. In: **Presença Pedagógica**. Minas Gerais, n 8, Mar./Abr. 1996.

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

_____. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In: GARCIA, R. L. (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Ser Professora: Avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, Currículo e Avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. DAR VOZ, SILENCIAR, TOMAR A PALAVRA. DEMOCRATIZAÇÃO E SUBALTERNIDADE NA AVALIAÇÃO ESCOLAR COTIDIANA. In: Andréa Rosana Fetzner. (Org.). **Ciclos em revista - Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak, 2008, v. 4, p. 1-13.

_____. Diferenças na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. In: GARCIA, R. G; ZACCUR, E. (orgs.) **Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ & ZACCUR, E. (orgs.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LARROSA, J. **Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PINTO, M. *A infância como construção social*. In: Pinto, M. & Sarmento, M. (Coords.) **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança – U. M., 1997.

SAMPAIO, C. S. Mediação pedagógica - o papel do outro no processo ensino-aprendizagem. **Ciclos em revista – A construção de uma outra escola possível**, v. 1, p. 71-80, 2007.

_____ Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender? **Ciclos em revista – A aprendizagem diálogo com a diferença**, v. 3, p. 66-79, 2008a.

_____ **Alfabetização e formação de professores – Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**. Rio de Janeiro, WAK, 2008b.

_____ ; VENÂNCIO, A. P. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula. In: SAMPAIO, C.S. & PÉREZ, C. L. V. (orgs.) **Nós e a Escola – sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009a.

_____ ; VENÂNCIO, A. P. SABERES E FAZERES DOCENTES: CURIOSIDADE E DESEJO NO PROCESSO DE APRENDER/ENSINAR A LER E A ESCREVER . In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17.**, 2009b, Campinas. Anais do COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2706.pdf>. Acesso em 17. 01. 2010.ISSN: 2175-0939.

_____ ; ESTEBAN. **Relações de aprendizagem (e ensino) na escola de Ensino Fundamental: (In)temporalidades da participação na avaliação pedagógica**. No prelo.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____ & PINTO, M. As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo, In Pinto, M. & Sarmento, M. (Coords.) **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança – U. M., 1997.

SKLIAR, C. O argumento da mudança educativa. In: SAMPAIO, C. S. & PÉREZ, C. L. V. (orgs.) **Nós e a Escola – sujeitos, saberes e fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

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, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paul: Martins Fontes, 1989.



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: Tiago Ribeiro da Silva (2.007135 150 3)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: *Saberesfazeres* tecidos em redes cotidianas – alfabetização e formação docente: um falar com o outro

ORIENTADOR(A): Carmen Sanches Sampaio

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Guaracira Gouvêa de Sousa

Nota : 10 (dez)

Considerações:

O primeiro aspecto a destacar é a leveza do texto; a condução das narrativas nos mobiliza para a leitura de forma carinhosa e atenta. Desde as dedicatórias, aos agradecimentos e ao texto acadêmico somos envolvidos por uma tensão entre refletir e sentir. Assim, Tiago nos mostra que é possível sentir e pesquisar e ainda mais sistematizar, pois seu trabalho significa guardar na memória as narrativas cotidianas que se tornam documentos vivos e densos.

Considero que a atribuição de uma nota a esse trabalho, para mim nota dez (10), não corresponde à dedicação e profundidade de como são contadas as narrativas, faz-se necessário ler.

DATA: 21 de junho de 2011

Assinatura: Guaracira Gouvêa de Sousa

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Carmen Sanches Sampaio

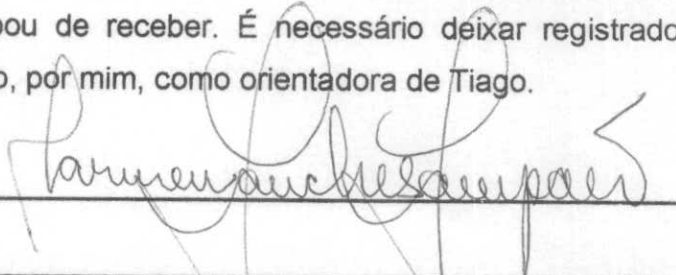
Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

A monografia de Tiago revela dedicação e compromisso com a investigação realizada, ao longo de dois anos, como bolsista de Iniciação Científica. Revela, ainda, o modo como se relaciona com o conhecimento: com sensibilidade, criatividade, emoção. Tiago relaciona prática e teoria com competência, discute com propriedade as opções teórico-metodológicas realizadas e dialoga com a literatura, mostrando-nos possibilidades outras de fazer e pensar a pesquisa universitária. A nota que atribuo a essa monografia é confirmada pelo *Prêmio de Iniciação Científica 2011* que, merecidamente, acabou de receber. É necessário deixar registrado o prazer, o orgulho e o aprendizado vivenciado, por mim, como orientadora de Tiago.

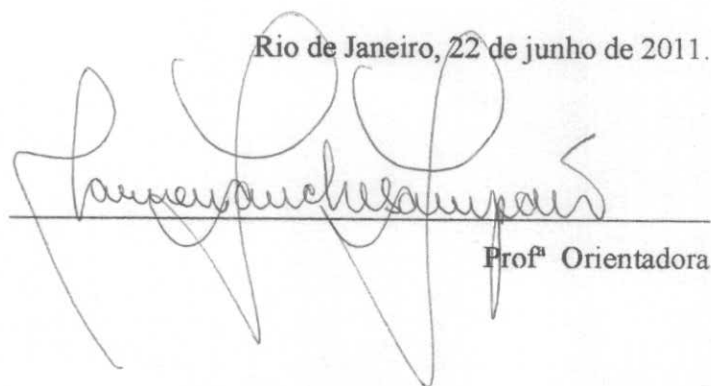
Data: 21/06/ 2011

Assinatura:



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

Rio de Janeiro, 22 de junho de 2011.



Prof^a Orientadora