



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

TIAGO RIBEIRO DA SILVA

**PENSAMENTO, DIÁLOGO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A
DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
GEPPAN**

Rio de Janeiro
2014

TIAGO RIBEIRO DA SILVA

Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre no curso de Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2014

Dedico esta pesquisa a três pessoas com as quais aprendi, de diferentes maneiras, que a gente só pode o que quer, sonha e luta. Que a gente carece de ter coragem, utopia, desejo. As três pessoas com as quais aprendi que o que vale a pena, o risco e o risco é isto: viver e tentar... Dedico este trabalho, pois, a meu pai, Manoel Ribeiro da Silva, e à memória de minha mãe, Josefa Domerina da Silva e de minha madrinha querida, Cléa Mello, que me acompanham de onde estão.

Dedico este trabalho também às amigas e amigos do GEPPAN: vocês são parte de quem sou...

AGRADECIMENTOS

Há gente que acredita na gente; gente que toca a gente com gestos e palavras, com mãos e olhares... gente que vê esperança onde não ela é autorizada... que vê além... E por isso aposta na gente, confia na gente, alimenta sonhos... Por isso, agradeço à *Carmen Sanches Sampaio*, para a qual não tenho um adjetivo nem quaisquer outras palavras. Só a linguagem do afeto poderia transmitir a gratidão e todos os sentimentos que lhe dedico...

Há gente que é abraço, sorriso, acolhida. Gente que se faz porto seguro, que se faz ninho. Por isso, agradeço àquelas e àqueles que se tornaram lar para mim. E somos lar para alguém quando nos permitimos habitá-lo e sermos por ele habitados. Meu agradecimento às companheiras e companheiro de GEPPAN: *Adrienne Ôgeda, Aline Gomes, Aline Lima, Ana Paula Venâncio, Carla Bronzeado, Denise Tardan, Dina Vieira, Flávia Castilho, Gisele Silva, Igor Helal, Jacqueline Moraes, Kátia Ferreira, Laís Curvello, Leandra Pereira, Lucia Teresa Romanholli, Margarida dos Santos, Naila Portugal e Renata Alves.*

Há gente que nos agiganta, que nos impulsiona. Gente com quem a gente tece junto e aprende fazer do básico o essencial para viver. Gente com quem a gente se torna mais gente. Meu agradecimento especial à *minha família*, sem a qual eu não poderia ter chegado até aqui, ter concluído mais essa etapa na vida.

Há gente que sofre e se alegra com a gente, gente que se torna irmão, irmã, por pura escolha da alma! Meu agradecimento às minhas amigas e amigos queridos, gente que mora no peito, que se hospedou cá dentro. Não posso deixar de citar *Caroline Mello, Cristiane Apolinário, Ismênia Araújo, Juliana Damiani, Tamiris Pereira, Thamyres Dalhetese, Zildene e Victor Junger*

Há gente que alegra a gente, que ajuda, que soma. Por isso agradeço às amigas e amigos do GPPF, gente com a qual pude e venho podendo aprender muito... Muito obrigado à *Aline Lima, Ana Paula Venâncio, Camila Machado, Carmen Sanches, Denise Tardan, Elenilde Viegas, Erica, Etiene Abreu, Igor Helal, Pérola Rodrigues e Renata Alves.*

Há gente que ensina respeito e compromisso; gente a quem a gente admira e agradece, sempre. Muito obrigado a *Carmen Perez, Celso Sanchez, Claudia Miranda, Daniel Suárez e Walter Kohan*, pela alegria, carinho e prontidão com que aceitaram fazer parte da banca de defesa...

Há gente que marca e fica. Gente que nos mostra outras possibilidades de pensar... Muito obrigado aos professores e professoras do PPGedu/UNIRIO e da Escola de Educação da UNIRIO, em especial à *Alberto Roiphe, Claudia Fernandes, Guaracira Gouvêa e Maria Luiza Süsseskind.*

Finalmente, há gente que está em nós, que faz parte de nós... Gente que alegra a gente, que palpita na gente. Meu muito obrigado ao *Rafael de Souza*, companheiro de caminhada e de vida, que deixo por último, acreditando no dito popular: “os últimos serão os primeiros”...

E, finalmente, um agradecimento especial à UNIRIO e à CAPES, pelo apoio para a realização do mestrado.

*E deixa-me dizer-te em segredo, um dos grandes segredos do mundo:
- Essas coisas que parece não terem beleza nenhuma
é simplesmente porque não houve nunca
quem lhes desse ao menos um segundo olhar.
(Mario Quintana)*

*Só se pensa numa relação aberta com o que ainda não pensamos, com
o que não podemos pensar porque é heterogêneo.
(Maximiliano López)*

Resumo:

A presente dissertação partilha reflexões e aprendizagens tecidas durante o desenvolvimento de uma ação investigativa vivida com um grupo de docentes alfabetizadoras/es que, há cinco anos, vem se desafiando a viver uma formação permanente e compartilhada, tendo como foco de discussão e reflexão a experiência vivida no cotidiano escolar. A pesquisa propriamente dita teve como "objeto" o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2007) vivenciado pelo grupo; um processo de investigação, ação e formação que investe na valorização e transformação da prática pedagógica, a partir do diálogo, da reflexão, do pensamento e da autoria - portanto, um movimento auto e alter formativo. A pergunta que dá vida à investigação indaga sobre a potência da formação docente em rede e da documentação narrativa para a transformação da prática pedagógica. Por meio de uma pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008), tendo como referencial teórico-epistemológico os estudos com os cotidianos (GARCIA, 2003) e seus princípios investigativos - horizontalidade e solidariedade, entre outros -, este texto enreda, por fim, múltiplas vozes, percepções e aprendizados produzidos no desenvolvimento da investigação, os quais nos falam da importância de uma formação permanente que reconheça e legitime saberes, fazeres e experiências docentes e garanta espaços coletivos onde se possam viver o movimento de pensar e se trans-formar com o outro.

Palavras-chave: Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas; Formação de Professores; Formação Docente em Rede; Experiência; Pensamento.

Resumen:

La presente tesis comparte reflexiones y aprendizajes tejidas a lo largo del desarrollo de una acción investigativa vivida con un colectivo de docentes alfabetizadoras/es que, hace cinco años, han vivido una formación permanente y compartida cuyo foco de reflexión y discusión es la experiencia vivida en el cotidiano escolar. La investigación tuvo como "objeto" el proceso de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007) vivido por el grupo; un proceso de investigación, acción y formación orientado en favor de la valorización y transformación de la práctica pedagógica a partir del diálogo, de la reflexión, del pensamiento y de la autoría - por lo tanto, un movimiento auto y alter formativo. La pregunta principal de la investigación invita a pensar sobre la potencialidad de la formación docente en red y de la documentación narrativa para la transformación de la práctica pedagógica. A través de una investigación narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2008) y del trabajo con principios teórico-epistemológicos de los estudios con los cotidianos (GARCIA, 2003) - horizontalidad y solidaridad, entre otros -, este texto expone múltiples voces, percepciones y aprendizajes producidos a lo largo de la acción investigativa y refleja en favor de una formación permanente que pueda reconocer y legitimar saberes, haceres y experiencias docentes y de la garantía de espacios donde los docentes puedan vivir el movimiento de pensar y se trans-formar con el otro.

Palabras-clave: Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas; Formación de Profesores; Formación Docente en Red; Experiencia; Pensamiento.

SUMÁRIO

Prólogo	10
I. Em forma de apresentação: no ler o mundo de outro lugar, uma investigação se delinea	22
II. Mergulho na experiência investigativo-formativa: conversas sobre (e em) formação	34
2.1 Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN): <i>espaçotempo</i> de investigação e formação!	39
2.2 Aberturas a partir do vivido: a formação docente como abertura ao pensar	54
2.2.1 Alguns princípios perseguidos: a formação docente como experiência filosófica?.....	62
III. (Per)cursos da pesquisa: desafios e buscas na experiência de uma investigação (com)partilhada.....	72
3.1 Estudos com os cotidianos: epistemologias abertas à experiência, caminhos inscritos ao caminhar	74
3.1.1 Dos modos de viver a pesquisa: em busca de uma coerência teórico-político-epistemológica nos estudos com os cotidianos	79
IV. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: um convite a movimentar o pensamento?	87
4.1 Narrar, conversar, pensar: abertura a se formar com o outro	89
4.2 Escrever e se inscrever: autoria docente no processo de se (trans)formar com o outro	95
V. Algumas aprendizagens com a pesquisa: fios para outras possíveis conversas	135
5.1 Implicações políticas de um processo formativo como abertura ao pensar: a indissociabilidade entre formação e investigação	137
Referências	141

Invenções não inventadas

Tiago Ribeiro

Hoje uma pulga pulou para trás
e uma planta cresceu para dentro.
Também escutei o nado dos peixes
e cheirei a cor do seu deslizar -
minha linguagem entorpecer e já não se sabe a si mesma.

Loucuras e devaneios ostentam meus castelos -
eles cabem num bolso!
O mínimo do quase nada preenche meus vazios -
eles são amplos como os sonhos!
A giganteza de uma joaninha me alumia -
alumiar é verbo de poesia!

Nas sombras do talvez enxergo um caminho -
ele se faz debaixo de cada pé a desenhar um percurso.
Na luminosidade da certeza entrevejo um deslize:
ver por demais um algo é já deixar de ver outras coisas,
porque o olhar preso em um só nó se faz preguiçoso à urdidura.

Olhar para a urdidura toda é não poder ver tudo,
dançar com o olhar sem morar em um nó,
coabitar os cheios e os vazios, o grande e o pequeno -
e ainda assim não ver:
nossos olhos são como um raio de luz -
só alcançam até certo ponto.
Aquém e além: sombra, imaginação.

A verdade que vivemos é uma verdade inventada..
No languagear e no amar inventamos nossas imagens:
os pássaros não cantam - é nossa invenção;
a lua não brilha - é nossa invenção;
o sol não arde - é nossa invenção.

E o contrário quiçá não seja menos inverdade:

Nossas mentiras são desinvenções de outras invenções - verdadeiras-falsas.

*Mas ainda um pedaço perdura boiando sobre o oceano de invenções,
alguma coisa verdadeira porque existente apesar de -*

*É que algumas coisas escapam à derrocada de nossas mentiras
e ao naufrago de nossas verdades inventadas.*

*talvez nós mesmos, talvez um pedaço daquilo a que chamamos
sonhos -*

e já os sonhos são mentiras possíveis inventadas pelos corações.

Entre invenções algo não inventado:

um vagalume me alumia,

uma formiga me agiganta,

uma flor me é,

uma nuvem me perfilha,

um sorriso me oblitera para muito...

Entre invenções algo não pensado:

Vagalumear é viver,

Formigar é ser,

Florear é resser,

Nuvenaar é reviver

E sorrir é isto:

Tu me és e eu te sou...

De todas as invenções, aquelas não inventadas:

um abraço,

um amigo,

um afago.

Do sentir no deslimite a se fazer a inveção inesperada:

Amizade -

E cá cabe tudo todo dia:

Amizade é ninho (des)inventado de poesia...

PRÓLOGO

A verdade que vivemos é uma verdade inventada... Essas palavras ecoam dentro de mim e me excitam a continuar buscando outras verdades diluídas ou invisibilizadas no/pelo discurso hegemônico. Não quero a passividade de me conter nos limites propostos por um discurso naturalizado: do lugar de onde falo não há espaço para generalizações, pois fui aprendendo na e com a vida que o cotidiano é escrito com mil histórias, que nenhuma é regra, tampouco exceção. As histórias são as histórias, peculiares, singulares, próprias...

O mundo é habitado por muitos mundos! É um caleidoscópio de distintas imagens que conotam um horizonte de possíveis, e não um limite de impossibilidades. Com uma amiga querida, professora da escola básica há muitos anos, Lúcia Teresa Romanholli, aprendi que a realidade é como uma colcha de fuxicos: por entre suas brechas sempre há escapes e criação, tessitura, invenção de (novas) outras coisas. Assim, acreditar no mundo em sua flexão plural e no cotidiano em sua constituição polifônica e multifacetada é apostar na pluridimensionalidade das histórias, na complexidade do existir, na variedade de leituras, escrituras e inscrições nos mundos possíveis!

Nas minimezas¹ do cotidiano vivido, abrem-se frestas por onde é possível buscar a realização de histórias outras, versões distintas das já cristalizadas; histórias que se desafiem a desestruturar, no miúdo das relações, golpes de poder que pretendem invisibilizar os sujeitos ordinários, empurrando-os para as "margens". Nesses cotidianos, abrem-se horizontes para a refutação do *status quo*. E é a esse movimento de questionamento a que aspiro nesta dissertação, não (apenas) para falar sobre ele, porém para já fabricar mais um destes movimentos, embora reconheça quão grandes são o desafio e a dificuldade: sim, ir de encontro ao curso natural(izado) das coisas é dificultoso! Ainda assim, como fala Costa (1999, p. 65), *é preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo*.

O primeiro golpe no sentido de tentar forjar um discurso outro atende ao convite provocativo de Nilda Alves (2008), a qual nos chama ao desafio de *literaturizar as ciências*. Para mim, isso implica no resgate urgente da *dimensão estética* (e poética!) como *fundante* das relações e produções humanas (VICTORIO FILHO, 2010). Resgate em cujo

¹ Embarco com o poeta Manoel de Barros, em cuja obra tanto me inspiro, para pensar nas coisas miúdas, essas que são tão importantes, porém refugadas com muita facilidade, porque consideradas menores, sem importância... São as miudezas cotidianas, as poéticas e estéticas forjadas nestes e com estes cotidianos, os golpes subversivos, o quase invisível movimento, porém incessante e transformador dos espaços habitados, o que me excita a pensar, no diálogo com Michel de Certeau (2007).

bojo está a recuperação da dimensão do sensível como constitutiva do processo de conhecer e do pensar, pois que o ser humano não é só cognição - esta visão recortada seria já uma amputação dele mesmo, um ser multifacetado, complexo.

Literaturizar as ciências, resgatar o estético, recuperar o sensível. Talvez tais dimensões nunca tenham sido perdidas, mas adormecidas pelo modo como aprendemos a olhar/ sentir/ ouvir. Talvez não seja um processo de resgate nem de recuperação, mas de reacendimento: havemos de reacender em nós o que nos constitui! Mas como? Para mim, mostra-se como possibilidade o entrelaçamento entre vida e ciência, entre conhecer e sentir, entre pensar e sangrar (se é que se pode falar delas como dimensões separadas). Colocar mais realidades na realidade - e isso só é possível, na escrita, quando nos inscrevemos nela, tornando-a escritura e buscando entre invenções algo não inventado, porque ainda por se inventar. Uma escritura como extensão e reconfiguração de nosso próprio corpo, de nosso próprio sentir, de nossa própria experiência! Uma escrita na qual possamos estar inscritos...

Seria possível? Escrita acadêmica? Escrita poética? Escrita narrativa? Ou escrita apenas? Quem inventou a adjetivação da escrita? Se há a necessidade de adjetivá-la, que a chamemos, então, de escrita-experiência, aquela capaz de nos deslocar, de convidar a pensar, de não dizer uma verdade, mas de perguntar um talvez. Por que não? Uma escrita inscrita como ato escriturístico, para movimentar o pensamento! E somo-me à provocação de Larrosa (2003):

Escribamos entonces: "...quizá".

Y démoslo a leer como una figura de la discontinuidad. Por eso la palabra "quizá" viene precedida de unos puntos suspensivos, es decir, de algo que permanece suspendido en un ritmo silencioso de marcas y vacíos. Los puntos suspensivos no son vectores direccionales, no llevan a ninguna parte ni vienen de ninguna parte, no significan nada, no suenan de ningún modo. Indican una dilación, una espera, un suspense, una pausa, un aplazamiento, un instante de atención y escucha, una levísima interrupción con la que se prepara el quizá y en la que, quizá, se anuncia su venida. (p. 129)².

Escrever um "talvez" como abertura à possibilidade de experiência. Experiência compartilhada, narrada, vivida. Experiência por meio da qual busco trazer a vida para o conhecimento que produzimos, para o saber que ressignificamos - e vice-versa, por

²“Escrevamos então "...quičá".

E o demos a ler como uma figura da descontinuidade. Por isso a palavra "quičá" vem precedida de umas reticências, quer dizer, de algo que permanece suspenso em um ritmo silencioso de marcas e vazios. As reticências não são vetores direcionais, não levam a nenhuma parte nem vêm de nenhuma parte, não significam nada, não soam de nenhum modo. Indicam um adiamento, uma espera, um suspense, uma pausa, um apaziguamento, um instante de atenção e escuta, uma levíssima interrupção com a qual se prepara o quičá e na qual, talvez, se anuncia sua vinda.”

meio do qual busco questionar a dicotomia ciência x vida, ainda tão forte, devido a todo um processo formativo consoante o qual, desde Descartes, aprendemos a dissociar razão e sentido, cognição e afeto (SANTOS, 2010a), ou mesmo antes dele, se lembrarmos dos “dois mundos” de Platão. Portanto, uma escrita inscrita no próprio processo formativo - e que seja também formação! Escrita na qual a subjetividade se inscreve, e o eu-cognoscente-afetivo deixa suas marcas, inclusive nas escolhas que faz quanto ao que quer pesquisar... *Todo ato de pesquisa é um ato escriturístico!*³ Minhas escolhas não são neutras! São feitas em primeira pessoa do singular: eu - embora (tais escolhas) carreguem marcas e vozes de tantas e incontáveis pessoas.

Assim, corroboro as palavras de Sonia Kramer (2003, p. 67): *se penso a leitura e a escrita como experiência, é porque as entendo como 'locus' da indignação e da resistência*. Logo, a escrita-experiência é uma possibilidade de grito, *de pensar a que se fez e viveu, ampliando o raio de ação e reflexão*.

* * *

Pensar o que se fez e viveu! Ou, como no poema que inicia este capítulo, *entre todas as invenções, [pensar] aquelas não inventadas*. E pensá-las não como inexistências, porém como potências para a reescritura e reinvenção do(s) mundo(s). Perscrutar histórias outras, também reais, as quais tecem a transversalidade dos mundos, da História (feita de muitas histórias), das narrativas... Criar no, com e a partir do vivo, único lugar onde a própria vida faz sentido e se renova (DELEUZE, 1997). E me percebo diante de minha própria história de vida, diante do percurso de um menino de classe popular, filho de nordestinos analfabetos, que não tinha com quem estudar em casa.

Nesse movimento, sentimentos dos quais não sei o nome me encham as veias. De repente, me percebo de mãos dadas com minha mãe, com meus cabelos pretos e cacheados, como de um anjo, transpondo o portão grande e cinza claro da escola, uma pequena escola pública na Ilha do Governador, e seguindo um caminho de concreto em meio a árvores. Logo estávamos em frente à porta da sala de aula, a única sala que ficava no primeiro andar... diminuta, abafada, mas cheia de vida...

No momento dessa lembrança, um sorriso escapole tímido pelo canto de minha boca, entortando-a, e então revivo a imagem da professora com os olhos da memória: uma senhora de cabelos ruivos bagunçados, olhos espantados sob grandes óculos, uma saia

³ Durante conversa na UERJ, no primeiro semestre de 2012, o professor Aldo Victorio Filho chamou a atenção para o fato de que a pesquisa é um ato de escrita e inscrição, portanto, um ato escriturístico.

enorme, que, para mim, deveria ser de cigana. Minha mãe me entregou, pela mão, à professora Maria Helena Ferraz, e sua voz e rosto passaram toda a felicidade que sentia por mais um filho ter a oportunidade que lhe fora negada: o direito de ir à escola.

Um pouco ensimesmado, entrei. Notei um menino que chorava copiosamente dando soluços, porque não queria ficar ali. Então, assustado e acanhado, lembrei-me das palavras de meu irmão, o qual estudava naquela escola, na segunda série:

- *A professora da CA, que vai ser sua professora, é uma bruxa!*

Pensando nisso, me sentei onde a professora indicou: ao lado do Vilson, o menino que chorava. Meu coração em sobressalto... Mas também comigo toda a valentia ingênua de um menino de sete anos que queria aprender para poder ler as histórias que ouvia em pequenos discos comprados pela mãe. Para mim, minha bravura era não chorar!

Todavia, a professora me recebeu em festa. E em pouco tempo não era mais a bruxa imaginada. Naquele dia, o primeiro de aula para mim e a segunda semana para o resto da turma, ela disse que aprenderíamos a letra da abelha. Lembro-me de ter ficado esperando algo amarelo, pensando na cor da abelha, mas a professora escreveu uma letra "A" no quadro, em caixa alta. A cada dia víamos uma vogal diferente, e então passamos, na semana seguinte, a entoar em alto e bom som: A - E - I - O - U.

As atividades daí decorrentes são páginas desbotadas em meu baú mnemônico: não as recupero em minhas lembranças; apenas lembro ter ido desgostando das folhinhas que a professora dava. Ela as pegava de volta e guardava consigo, assegurando: no fim, quem fizesse tudo certo ganharia uma estrela! Também dizia que a estrela de cada um estava brilhando, à sua espera. Como esperamos por aquela estrela! Um ano de sonhos e devaneios: como seria uma estrela que brilha à nossa espera? E também me lembro da decepção que sentimos, uns mais e outros menos, ao descobrirmos, no final do ano, ao receber um caderno de capa rosa clara, serem as estrelas todas desenhadas a caneta azul, nas próprias folhinhas coladas neste caderno: Aquelas estrelas não tinham brilho!!! Quão desapontado fiquei...

Depois, recebemos um livro: a *Cartilha Carrossel!* Ah, como me lembro dela, ou de partes delas que se inscreveram em mim! Aquela cartilha trazia na capa o desenho de crianças felizes brincando em um carrossel! Quantas e quantas histórias não inventei por causa daquela imagem! Quanto desassossego não dei à minha mãe, querendo contar minhas histórias escritas em desenho!... Mas, ao abrir a cartilha, as lembranças se esvaem - ou se fixam em poucos pontos ainda vívidos cá dentro: as pequenas histórias sobre os irmãos Guto

e Bia que iniciavam cada capítulo; histórias às quais a professora dava pouca importância... ou muitas vezes nem lia...

Ah, mas como aquelas histórias se inscreviam em mim! Eu as tentava ler, me esforçava, lia mesmo sem saber ler direito, ou então as memorizava (quando não conseguia ler sozinho). Comumente as contava repetidas vezes à minha mãe. Eu era parte das aventuras de Guto e Bia - irmãos negros, aos quais eu dava as mãos em minhas histórias inventadas... Ao olhar para trás, acho que aprendi muito ao me imiscuir nessas aventuras, ao recontá-las e tentar escrevê-las.

Devo dizer, entretanto, que o meu percurso alfabetizador, ao me debruçar sobre ele, se faz como um campo em neblina: não consigo memorizá-lo bem; apenas algumas partes - as brincadeiras com Marcos Aurélio, Wilson, Alan... Entretanto, estes não partilhavam de minhas aventuras inventadas com Guto e Bia; queriam mesmo é saber de bonecos - na época faziam sucesso os *Cavaleiros do Zodíaco*. Eu transitava entre os dois mundos.

Hoje estou aqui, menino (e digo menino porque a poesia que conheci ao reinventar histórias e vivê-las impede a infância de morrer em mim) - menino de classe popular do qual talvez se esperasse um possível "fracasso", porém este não veio, porque nas histórias pouco valorizadas no início de cada capítulo da cartilha, ao ler as palavras ou inventar seus significados, conheci o *Madrigal Melancólico* de que fala Manuel Bandeira (1995), em poema de mesmo título.

No fim de seu poema, Bandeira diz ser a fonte de encantamento a vida que transbordamos. Talvez por isso me lembro, ainda hoje, da última folha (azul bem clarinha) da cartilha - para mim repleta de vida pulsante. Nela, finalmente havia um texto longo, de página inteira, em letras cursivas. O texto falava do mundo existente em um jardim, em um quintal ou em um canteiro: desde as joaninhas que vivem silenciosas e cuja beleza faz barulho, até as formigas debaixo de pedras com tanta vida em algazarra muda...

Li aquele poema-crônica; reli muitas vezes, pois, então, já sabia ler! Ao ler, imaginava as folhas e flores a serem movimentadas pelo vento; imaginava o jardim em alvoroço tênue. Sim, a poetisa tinha razão: *somente folhas secas se mantêm inertes em meio a rosas e borboletas!* - ainda tenho uma vaga lembrança dessas suas palavras... Em seu texto encontrei toda a vida pulsante na poesia de sabermos olhar para o que nos movimenta - e encontrei sem saber ter encontrado. Hoje, penso ter aprendido a ler porque, para além das letras e palavras que a professora nos ensinava, eu, de algum modo, enxergava toda a vida vivida ou inventada num Madrigal que era só meu - o qual eu tentava, vezes e vezes, partilhar com minha mãe, mais adiante, quando já pensava saber ler e escrever tudo (hoje sei que -

assim como na vida - na escrita e na leitura a gente sempre é campo aberto e, ao aprender, acaba descobrindo que há muito ainda por se saber).

Mas não era só eu que tinha o meu Madrigal particular, uma fonte de vida e galanteio para minha alma. Cada qual tinha o seu: Marcos Aurélio vivia para cima e para baixo com suas revistas dos *Cavaleiros do Zodíaco*, Alan amava gibis - e como lia as imagens! Vivia a contar as histórias que de lá ele podia ler, ao interpretar cada quadrinho a partir dos desenhos. Enfim, cada um, com seus motivos e desejos, ia redesenhando o sentido daquelas "famílias" [silábicas] chatas que não eram nossas famílias.

Todavia, no fundo no fundo, gostávamos mesmo era da sexta-feira, pois nesse dia era nossa recreação: emendávamos o recreio e nos esbaldávamos no terreno da escola: era enorme e tinha uma árvore com muitos cipós, nos quais nos pendurávamos, para a agonia da professora. Também havia um pé de jamelão cujo caule tinha o formato de trono: rapidamente virávamos rei, e a árvore virava o maior dos pesadelos de nossas mães: quantos e quantos uniformes não foram manchados ali, com aquela nódoa roxa que encrustava e não saía por nada!!! Minhas camisas escaparam... ao contrário de meus dedos. Esses, algumas vezes, saíam roxinhos, pintados pelas frutas colhidas do chão...

Enfim, me alfabetizei na e além da escola. Com e apesar dela. Aprendi a querer no querer incessante de minha mãe, com suas palavras sábias e motivadoras, com suas reclamações porque eu e meu irmão, em casa, fugíamos para o quintal para tomar banho de chuva. Essas histórias também viravam textos, muitas vezes imagéticos, outras vezes histórias reinventadas. E eu lia todos ou contava para minha mãe, e ela lia na minha leitura. Ouvia no meu contar. É um grande prazer ler na leitura do outro e permitir sermos lidos em nossa leitura. Isso eu aprendi com minha mãe; também aprendi, com ela, que só quem nasce pronto são as mentiras. E lembro suas palavras quando ficávamos inseguros ou temíamos não conseguir sucesso na escola ou em alguma prova. Ela dizia mais ou menos assim:

- Deixe de ser bobo, menino. A mentira é que nasce pronta. A vida da gente é a gente que escreve. Nela botamos o que quiser e se não sair certo a gente bota de novo, até caber... Nunca pense que não pode, porque a gente só pode o que acredita. E se não for hoje, vai ser amanhã. A gente precisa cair para aprender a se "alevantar".

Sua fala sempre me "alevantava", me agigantava. Com ela aprendi que a vida começa com uma vírgula e acaba em dois pontos. Assim também o é na nossa formação, porque toda história é pré-história de muitas outras, ou ainda é resultado de outras pré-

histórias. Por isso, ainda sigo "alfabecriando" no ininterrupto rio chamado vida; vivendo muitas redes, experienciando muitos barcos, navegando com muitos marinheiros e marinheiras, marujos e marujas - para sempre aprender, inacabado que sou...

E desde cedo aprendi, em casa, a importância e o valor da escola, a partir da experiência de viver em uma família que majoritariamente a ela não teve acesso. A ausência da escola e as implicações daí decorrentes foram algo muito pulsante na construção simbólica acerca desta instituição - a qual minha mãe foi me ajudando a tecer, sempre me falando de possibilidades outras que a escolarização poderia ter aberto para ela ou meu pai. Isso ela aprendera com a vida...

Por sua vez, meu pai não foi uma figura na qual eu pudesse me respaldar para investir no "estudo". Campesino nordestino de vida sofrida, ele não via sentido nem razão para que os filhos estudassem além do necessário para poderem ler e escrever minimamente. Segundo meus irmãos mais velhos, quando eram crianças e ainda moravam no sítio, no interior da Paraíba, meu pai não queria que estudassem, porque não havia escola pública no povoado onde moravam e seria besteira gastar dinheiro com isso. Todo o (pouco) dinheiro que conseguia era, pois, para manter a casa e os três filhos de então.

Entretanto, diante da negativa de meu pai, minha mãe driblava a opinião do marido e a vida difícil, esculpindo possibilidades em meio às dificuldades impostas. Criava suas *táticas* (CERTEAU, 2007), isto é, *um conjunto de ações calculadas que opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as "ocasiões" e delas depende (...). Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia* (p. 100-101). Aproveitando as ocasiões - o tempo *kairós* dos gregos -, sobretudo o fato de o meu pai ir para a roça - que ficava muito distante - e lá ficar o dia inteiro, ela, entre o compromisso de cuidar da casa e de mais três crianças, lavava roupa para fora e, com o pouco dinheiro recebido, pagava um professor para dar aulas particulares ao meu irmão e à minha irmã, ambos com idade de frequentar a escola. No coração do nordeste, uma mulher jovem, com três filhos, refutava não apenas a opinião do marido, mas indagava uma subjetividade patriarcal e machista segundo a qual a mulher deveria ser submissa... E via, com sonhos e sorrisos, correndo pelo chão de barro afora, os filhos irem para a aula, deixando para trás, a assistir da porta - e muito contente -, a mãe com o irmão mais novo no colo.

Ao me lembrar dessa história, algumas perguntas pululam em minha cabeça: o que leva uma mulher sem estudo, pobre e sofrida a investir na educação dos filhos? Que forças a movimentam? Que sonhos? E é Regina Leite Garcia quem me ajuda a pensar, ao dizer: *Os iletrados sabem porque vivem as consequências sociais, políticas e econômicas de*

não saber ler e escrever. Não sabem ler a palavra, mas sabem ler o destino dado a quem não sabe lê-la (GARCIA, 2004, p. 12).

Sim, minha mãe sabia ler muito bem o destino reservado aos que não sabiam ler a palavra, porque esse destino era o seu presente; um presente que se recusava a deixar para seus filhos como único destino possível. Como Boris Cyrulnik (2005) insiste em dizer, ela intuía, por experiência de vida, que *nossa história não é o nosso destino*. Tinha e alimentava outras imagens de futuro. Por isso lutava. Por isso buscava garantir o mínimo de estudo para os filhos - o máximo possível naquela sua realidade. E eles aprenderam a ler, escrever e contar. Ela se sentiu realizada...

Depois, vieram mais filhos. Cresceram. Novamente, a luta pela garantia de um estudo mínimo para eles. Contudo, no roçado, meu pai lucrou bastante nos últimos anos, e meu irmão e minha irmã o ajudaram com as contas, para que não fosse enganado nas transações comerciais, embora soubesse escrever e contar minimamente (sua mãe, minha avó, o ensinara). Ali, naquele momento, ele conseguiu perceber alguma importância no ler e contar.

Naquele mesmo ano se mudaram para a cidade, onde havia uma pequena escola. Ressabiado, meu pai concordou que meus irmãos deveriam estudar, mas deixando claro achar o estudo "uma besteira". Minha mãe havia conseguido sua concordância: os filhos iam à escola.

Em 1989, vimos para o Rio de Janeiro. Eu, o nono filho vivo do casal (a primeira filha morrerá ainda bebê), com apenas um ano de idade. Na década de 1990, vi meu irmão ingressar na escola. Fiquei muito ansioso para que o mesmo acontecesse comigo; isso só se concretizou, contudo, dois anos mais tarde, em 1995, quando eu tinha seis anos, quase sete, indo direto para a Classe de Alfabetização, em uma pequena escola municipal na zona norte do Rio de Janeiro. Sempre que podia, meu pai refutava nossa ida à escola:

- Não sei para que isso! O estudo acabou com o mundo. Olha como as coisas estão hoje em dia! Antigamente, quando a gente não tinha estudo, era muito diferente; não tinha gente matando gente!

Mas minha mãe, fortalecida, sempre retrucava:

- Fica quieto, Manoel, que tu não sabe de nada! Tu não sabe ver não! Para de falar besteira, homem! Se não fosse o estudo dos teus filhos a gente não tava aqui hoje!

E eu cresci estudando, entre a negativa de meu pai e o apoio incondicional de minha mãe. Não me lembro de ter ganhado, jamais, um livro dele durante minha infância. Aliás, não me lembro de ter ganhado livro algum, neste período. Na verdade, eu tinha muito contato com os gibis que meus irmãos mais velhos compravam para eles. Também lembro a primeira revista que minha mãe me deu: era sobre baleias! Eu tinha oito anos... Como fiquei feliz!!!

Não obstante, por causa da escola, tive contato com livros, os quais poderiam ser levados para casa, emprestados (na verdade, a professora do meu irmão os emprestava e ele os pegava para mim). Ainda é vivo em mim o livro *A Bruxa Salomé*. Como amei aquela história! Contava e recontava para minha mãe que, mesmo sabendo a história de cor, ouvia atentamente e me incentivava a trazer outros livros para ler. Mas eu insistia naquele; pedia para meu irmão pegá-lo repetidas vezes, tantas que a professora acabou presenteando-me com ele. É uma das lembranças mais felizes que eu tenho da escola...

A despeito de todo um discurso determinista sobre a educação e sobre as classes populares - discurso ainda muito forte a partir de uma perspectiva mais conservadora, desde a qual se tenta apontar "deficiências", "déficits" e "impossibilidades" -, consegui me alfabetizar no primeiro ano de escolaridade, ampliei meus conhecimentos sobre leitura e escrita no segundo ano e escapei do tão propalado "fracasso escolar". Por quê?

Essa indagação me perseguiu (e persegue) muitos anos ainda, sobretudo quando pensava sobre o fato de que muitos/as de meus/minhas colegas não gostavam de ler ou escrever e outros/as, ainda, choravam para não ficar na escola. Naquela época - e ao longo do Ensino Fundamental e Médio - fui aprendendo a compreender esses/as estudantes (que "não gostavam" de estar na escola) como desinteressados/as, descomprometidos/as. No entanto, a entrada na universidade, no curso de pedagogia, o qual cursei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), iria desestabilizar muitas de minhas certezas e possibilitar um nova (ao menos para mim) compreensão sobre as questões que me acompanhavam; um repensar que agora ganha força, quando posso experienciar o ser professor alfabetizador no cotidiano de uma escola pública na zona norte do Rio de Janeiro, com vinte crianças, meninos e meninas de classe popular.

Minha entrada na universidade foi de suma importância para eu, tal qual no poema transcrito no início deste capítulo, *nas sombras do talvez, enxergar um caminho*. Não o caminho, mas **um** caminho. Uma possibilidade de leitura outra... Leituras outras. E comecei a (re)aprender a ler, não a palavra, porém o mundo. Ou os mundos coexistentes dentro do

mundo até então por mim conhecido. Outras respostas, outras perguntas, outras narrativas... E as palavras de Eliana Yunes (2003) me desafiavam:

Ler com a vida assim bem poderia ser uma estratégia para escapar ao conservadorismo imutável da letra, do *já-sabido* e do *já-visto* que nos roubam a versatilidade de criar, de modo *efêmero* por um lado, é verdade, na percepção do tão arguta Michel de Certeau; de modo *permanente*, por outro, como assinala Barthes, já que toda leitura *altera* o leitor (p. 13) (Grifos da autora).

A partir dessa leitura, uma (nova) escritura começaria a se inscrever em mim... E é ela que (in)tento aqui escrever... Para além do já sabido - da vida, do mundo; para além do já visto - do próprio modo de conceber a escrita acadêmica, inapelavelmente relacionada a um próprio delineado a partir de um discurso instituído, constituído pelos vigentes saber e poder de dizer o que é ou não é uma escrita acadêmica. Como escrever de modo a dialogar com a experiência? Como escrever sem expurgar os afetos, sentimentos, sensações, conflitos, fragilidades, cheiros, incertezas e medos que compõem o ato escriturístico? Como escrever sem deixar de lado minha história de menino de classe popular, filho de nordestinos analfabetos que encontrou nos “causos” vividos e na literatura sentido para aprender?

Certamente não tenho as respostas. Ainda assim, persigo uma escrita que se alinhe à própria pesquisa e às opções teórico, político e epistemológicas da investigação, sobretudo porque *la estética del discurso es signo de su ética* (CERVERÓ, 2008, p. 169)⁴. Estética e ética imbricadas, confundidas, na confecção de outro pensar e sentir, forjados e forjando-se na e com a experiência vivida...

Portanto, uma escrita inscrita no ato mesmo de se formar e pesquisar... De viver e sentir... Uma escrita cujo próprio processo seja formação. Mas ainda um desafio; desafio grande, aliás, para nós que fomos formados sob a primazia da razão sobre a sensação, o sentimento, sob a égide do pensamento dicotômico... Haveria como misturar ciência e literatura? Linguagem poética e linguagem científica? Pesquisa e vida? Excito-me a dizer que sim e a perseguir possíveis caminhos, porém, ainda assim, como apontou o Prof. Dr. Daniel Suárez, em minha banca de qualificação, no dia 29 de abril de 2013, **acabei por escrever o texto de qualificação em três gêneros distintos, partindo de um mais poético-narrativo até chegar a um mais “científico”**. Por quê?

Seria uma gradação de importância em relação aos próprios gêneros? Mais existe essa hierarquia ou sou eu quem, habitado ainda pelo pensamento clássico, o qual

⁴ “A estética do discurso é o signo de sua ética.”

deposita na ciência e em seu respectivo gênero textual a validade do conhecer e a possibilidade do progresso, acabo caindo na armadilha que tento indagar? Perguntas sem respostas, mas que deixam uma provocação: escapar dos limites e contrições de um pensar único, linear, hierárquico. O desafio, pois, é encontrar brechas, pontos de fuga pelos quais a poesia possa fazer respirar a ciência. Conseguirei deixá-la entrar? Não sei... Facilmente deixei-a na porta, como epígrafe... conforme apontou ainda o professor Daniel Suárez. É que não é fácil despraticar as normas. Sigo tentando, mas, como filho da ciência moderna, tenho meus limites... E certamente eles se farão perceber ao longo deste texto...

Visão

Tiago Ribeiro

Sobre verdes colinas as casas dão cambalhotas
E as árvores sorriem entre dentes,
Todas brincando de se esconder sob a cortina espessa de nuvem
[acinzentada.
Cardumes de pássaros mergulham sem compromisso cortando o ar.
E batalhões de insetos se movimentam silenciosos e invisíveis.

Numa fotografia escrita em versos,
Reinvento a cena:
Brinco de ver, rever, desver, transver...
E a imagem jamais seria uma:
Ver é da ordem do sentir e só vemos com corpo e espírito inteiros.

A lembrança daquela cena, naquela estrada, faz barulho.
E as casas sobre os montes, porque lembradas, se remexem mais:
Inumeráveis seriam as histórias que contariam e as imagens que
comporiam,
sem sair do lugar...

I. EM FORMA DE APRESENTAÇÃO: NO LER O MUNDO DE OUTRO LUGAR, UMA INVESTIGAÇÃO SE DELINEIA

Em 2007, ingressei na universidade. Entre todos os irmãos e irmãs, fui o primeiro a fazê-lo. O único, por enquanto. Entrei cheio de certezas, com opiniões cristalizadas, certezas naturalizadas e verdades engessadas. Logo no primeiro período do meu curso (pedagogia), participei das várias sessões do *Cinema e Ditadura em Debate*⁵, organizado pela então professora de Introdução à Sociologia, Joana D'Arc. Alguma coisa ali, a qual não saberia nomear, sacolejou cá dentro: uma realidade inimaginável e desagradável se desnudava diante de mim... Algumas de minhas certezas começavam a ficar nuas: então a dicotomia entre legal/ilegal, oficial/marginal não era simples e justificável como eu pensara?

Ainda na vivência da graduação, no terceiro período da faculdade, conheci o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*⁶ (FALE), devido a uma atividade da disciplina *Didática: questões contemporâneas*, ministrada pela professora Carmen Sanches Sampaio. O experienciado naquele encontro do FALE me possibilitou sair do lugar de onde estava para tentar questionar respostas e crenças que me habitavam há muito tempo, acerca da educação. Logo, comecei a destecer certezas e a deslocar lentes⁷, no movimento de escrever um relatório para a disciplina já citada. Esse movimento me possibilitou puxar fios para ir ao encontro da rede tecida pela pesquisa *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, coordenada por essa professora, a qual acabou me convidando para inserção na referida investigação.

Parece que não apenas a mim aconteceu algo. A meu pai algo também ocorreu... Ao ver um filho ingressar na universidade, com os olhos brilhando - após eu me articular à pesquisa referida -, ele disse palavras das quais não me esquecerei:

⁵ O *Cinema e Ditadura e Debate* foi um ciclo de apresentação de filmes com discussão acerca dos mesmos, cuja temática era a ditadura militar brasileira. O público dos encontros era sobretudo formado por professores/as da universidade, estudantes, cineastas e roteiristas criadores das películas exibidas.

⁶ O FALE compreende uma série de encontros, que ocorrem periodicamente, aos sábados, das 9h às 12h, ação investigativo-formativa de ensino, pesquisa e extensão coordenada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio. Seu objetivo maior é investigar *saberes-fazeres* alfabetizadores e investir no diálogo entre universidade e escola básica. A mesa de discussão é sempre composta por um/a professor/a da escola básica e outro/a da universidade, os quais falam de um tema, acordado previamente, a partir de suas práticas e experiências. A ideia é que a conversa instaurada possibilite o movimento de refletir sobre a prática cotidiana para (re)pensá-la. O FALE está articulado à *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad), da qual falarei a seguir.

⁷ Algumas palavras, como “lente” e “ver”, denunciam a relação de maternidade entre a modernidade e mim. Longe de serem uma incoerência, são, para mim, marcas de um processo de abertura do pensar que deixam ver traços do “velho” no “novo”.

- *Miúdo*⁸, pega esse dinheiro, mas é para comprar livro para os seus estudos! Estude, meu filho... É a única coisa que não podem tirar da gente!

As lembranças também não podem nos ser tiradas! Tampouco os modos como elas e as experiências nos marcam e nos possibilitam ler o mundo de outras maneiras. Meu pai me mostrou isso, presenteando-me com o primeiro livro comprado para a minha faculdade, para a pesquisa à qual me articulava. O homem, que durante muito tempo questionou o fato de os filhos e filhas estudarem, agora apoiava e ajudava na consequência dos estudos de seu filho.

Eu me alterei, meu pai se alterou. Muitos foram os fios que compuseram nossa alteração... E, com ela, o desafio de buscar compreender aquilo que ainda não podia entender, não conseguia enxergar... Nessa busca, a partir da entrada na pesquisa, comecei a investigar em e com o cotidiano de uma sala de aula, numa escola pública carioca, em uma mesma turma de alfabetização ao longo de dois anos (1º e 2º anos de escolaridade do Ensino Fundamental), movido pela inquietação acerca da forma como crianças e professores/as vivenciam/experienciam o movimento indissociável de *aprenderensinar*⁹.

Ao realizar a investigação, seja na escola, nas discussões no grupo de pesquisa ou nos encontros do FALE, pude revisitare meus antigos questionamentos e, em vez de pensar alunos/as como desinteressados/as e/ou professores/as como acomodados/as, repensar relações de *aprendizagemensino*. Tais relações vividas são desafiantes e levam em conta dúvidas, desejos e histórias de vida dos/as educandos/as? Esses/as aprendem para responder às suas perguntas ou para cumprir o pensado pela escola?

Tais questões eram (e são) vivas em mim e me animam a continuar indagando, a continuar pensando e questionando um discurso muito comum segundo o qual eu mesmo deveria ter fracassado na escola, porque parte de um grupo constituído pela “carência”. Mas que carência seria essa capaz de definir fracasso ou sucesso, de antemão, na cotidianidade escolar? Que marcas seriam estas, uma vez aprioristicamente colocadas nos sujeitos que, ao viver a escola, também a produzem e por ela são produzidos?

Muitas questões, muitos interrogantes... Com a literatura de José Saramago aprendi que *o mundo inteiro está dando respostas; o que demora é a velocidade das perguntas*. Entretanto, que perguntas me tecem por dentro? Elas me ajudam a compreender e, concomitantemente, impedem de compreender outras coisas? Talvez sim, daí a importância

⁸ A despeito de meus quase 1,80 m, é assim que meu pai me chama até hoje: miúdo.

⁹ Juntar termos comumente compreendidos como dicotômicos tem sido uma opção teórico-epistemológica e política do campo dos estudos com os cotidianos no intuito de indagar a racionalidade binária moderna, consoante a qual se sustentariam oposições hierarquizantes como pensar/ fazer; teoria/ prática etc.

do outro no nosso processo formativo, porquanto ocupe ele um lugar a partir do qual alcança um ângulo de visão a que não temos acesso, de nosso lugar - é ele o nosso *excedente de visão*, conforme nos sublinha Bakhtin (2003).

Ana Paula Venâncio, professora participante do FALE e do *Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras* (GEPPAN¹⁰), sublinha essa importância, em narrativa produzida em um encontro do fórum.

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 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... E continuo fazendo esse movimento (Ana Paula Venâncio. XVII FALE UNIRIO, 2009).

Repetimos e criamos, reproduzimos e produzimos. Incomodamo-nos. No incômodo, a possibilidade de encontro com o outro, de perguntar-se e perguntar. De narrar-se e ouvir. De abertura ao outro. E então, como numa tessitura musical, muitas notas, sons e tons constituem nossa fala; nossa voz é polifônica, tanto quanto nossas questões... No perguntar, vamos abrindo novos horizontes possíveis através dos quais podemos ver para além do já visto, lembrando, como no poema, que *ver é da ordem do sentir e só vemos com corpo e espíritos inteiros*. E sempre vemos diferente, seres móveis que somos, seres de encontros, de partilhas... De querer, ousar e questionar junto.

Quanto à potência das partilhas, no tocante às minhas perguntas, um excedente de visão privilegiado tem sido o GEPPAN. No e com o grupo, muitos de meus interrogantes têm sido revisitados, ressignificados. As discussões engendradas têm me convidado a atentar para lugares outros e a partir de diferentes lugares. Em vez de perscrutar o dito "fracasso", pensar acerca de regimes de verdade e discursos que o dão sustentação, quase como algo natural e constitutivo da escola. Em vez de pensar em práticas mais e/ou menos dialógicas, pensar em contextos complexos dentro dos quais elas se fundam e são forjadas, bem como suas possíveis consequências no cotidiano escolar. Somam-se ao GEPPAN os encontros do

¹⁰ O GEPPAN foi criado em 02 de agosto de 2008, por demanda de um grupo de professoras alfabetizadoras que participava, há um ano, dos encontros do FALE. Ao terminar um curso de pós (*Alfabetização das crianças das classes populares*, coordenado pela Profa. Dra. Regina Leire Garcia), na UFF, estas professoras manifestaram o desejo de continuar estudando, lendo, discutindo e escrevendo sobre a própria prática, juntas, no sentido de viver processos formativos compartilhados. Atualmente, o GEPPAN faz parte da *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad), criada em 2010. Para mais informações sobre a rede e os diferentes coletivos e grupos que a compõem, acessar o site < <https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>>.

FALE e as discussões realizadas nos encontros do grupo de pesquisa ao qual me vinculo- o *Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/ CNPq)*.

E por que destaco esses grupos? Primeiro, porque fazem parte de minha história de vida, de minha formação. Também, porque (eles) vêm me ajudando a compreender que as possibilidades de reescrita do mundo são inesgotáveis e que, sem dúvida, o coletivo pode muito. Com esses grupos venho podendo desconstruir imagens subsidiadas pelo individualismo e pela competição; imagens como o cientista brilhante e o inventor cheio de ideias e criatividade. Ora, venho experienciando que inexistente o sujeito solitário, isolado em sua torre de marfim de onde pensa e transforma o mundo. Para pensar o mundo é preciso estar nele!

Se para pensar o mundo é preciso nele mergulhar; para pensar a educação também é preciso vivê-la. Por isso, o formar-se professor/a é um eterno estar se formando professor/a, na e com a experiência, a qual ressignifica, indaga, reforça, nega e dá sentido ao aprendido. Por acreditar nisso, apostamos, nos encontros dos grupos de que fazemos parte (GEPPAN e GPPF), na experiência: da escrita, da palavra, do pensar. Sentamos juntos, conversamos, conflitamos, pensamos. Narramos e escrevemos. Lemos e ouvimos, coletivamente, porque entendemos que, com ajuda, podemos fazer e perceber o que sozinhos ainda não conseguimos, conforme nos ensinou Vygotsky (1994). Perseguindo essa ideia, nos encontros do GPPF, vivemos um movimento, para mim muito significativo, assente nos princípios da ajuda, da solidariedade, da cooperação: a *orientação coletiva*.

A orientação coletiva é uma metodologia de estudo, orientação e escrita partilhada por todos e todas que fazem parte do grupo. Consiste na leitura e intervenção atenta ao texto do outro: a cada encontro, conversamos e intervimos no texto de alguém do grupo, ao qual temos acesso previamente para ler e tecer comentários. Trata-se de distintos textos: monografias, dissertações, projetos... enfim, a produção de cada um e de todos.

Esse processo tem sido muito rico, pois ao ler, estranhar e problematizar o texto de outrem, podemos pensar acerca de nosso próprio percurso autoral, nossas pesquisas e formações. Ao falar do outro, falamos também de nós, uma vez que fomos formados sob a égide de um mesmo paradigma de ciência e uma forma hegemônica de pensar o mundo. É um processo doloroso, muitas vezes, sobretudo porque implica ex-posição, dar-se a ler com todas as nossas incompletudes e imperfeições, nossas limitações. A prática da orientação coletiva impinge sairmos do lugar daqueles que tudo sabem, dos detentores da prática perfeita, do pensar certo. Sobre tal processo, Regina Leite Garcia (2008, p. 210) nos brinda:

Talvez o mais inovador na orientação coletiva seja exatamente que cada um@ de nós e tod@s nós vamos ampliando nossa capacidade de enxergar, na vivência do processo, o que aparece na qualidade das intervenções e nas produções. E talvez o mais difícil de tudo o que nos desafia na orientação coletiva seja que vamos descobrindo e ousando viver, quando a coragem não nos foge, que há de se perder para se reencontrar, ou melhor dito por Skliar – só se aprende quando se mergulha na consciência de não saber.

Só se aprende quando se mergulha na consciência de não saber. Nesse espaço de partilha, de diálogo, reflexão e conflito que é a orientação coletiva, temos aprendido não saber muitas coisas. Outras tantas descobrimos ser possível melhor conhecer quando potencializados pela conversa, pelos intercâmbios com nossos pares, pelo pensar com o outro. E esse pensar com não é uma ação tranquila, mas, muitas vezes, atravessada por incômodos, tensões e, quiçá, desentendimentos: nem sempre estamos abertos à crítica trazida pelo outro. Às vezes, nos sentimos agredidos, ofendidos, deslegitimados quando o ponto de vista alheio destoa muito do nosso e, porventura, nos denuncia em nossa incoerência.

Mas é esta tensão, talvez, a maior potência da orientação coletiva. O estranhar o comum, o indagar o conhecido, o perguntar o inusitado. Nesse movimento, vamos nos formando e formando o outro. Formando-nos com o outro: uma formação compartilhada. E a escrita enquanto inscrição de nós mesmos no texto é uma abertura ao encontro com esse outro, encontro carnal, por isso também algumas vezes conflituoso, como já apontado. Um percurso ao longo do qual vamos aprendendo a nos colocar e nos expressar melhor por meio da escrita, assim como vamos aprendendo a melhor intervir no texto do outro, salientando contradições e, ao percebê-las, perceber também as nossas. Nesse movimento coletivo esta dissertação é escrita e pensada; portanto um texto polifônico, compartilhado.

É ainda no espaço da orientação coletiva e nos espaços das rodas de conversa, nos diferentes grupos de que faço parte, que venho aprendendo ser o cotidiano da escola uma construção complexa na qual incidem e atravessam múltiplas dimensões e diferentes problemáticas. Nesse mesmo cotidiano, reinventado a cada dia, professoras e professores que o compõem e transformam, com alunos e alunas, constroem conhecimentos e saberes pedagógicos, como salientam Suárez (2007; 2011) e Sampaio (2010). Também esses professores e professoras, com seus pares, tecem suas redes de saberes, conversam sobre o vivido e tentam melhor compreender o que vivenciam na cotidianidade da prática. Buscam construir, tecer, pensar, inventar soluções para os desafios enfrentados. Não são meros/as reprodutores.

Todavia, a despeito de toda a riqueza produzida diariamente no chão da escola, a despeito de múltiplas experiências pedagógicas em prol da emancipação, há ainda muito presente um discurso sobre a escola que tende a colocá-la no lugar do não, no lugar da falta, no lugar da incapacidade de solucionar os problemas enfrentados no dia a dia. Nesse bojo, os professores e professoras da escola básica são também compreendidos como sujeitos incapazes, atrasados, os quais precisam ser, portanto, “atualizados”. Desde um ponto de vista generalizante e totalizante, suas vozes são comumente silenciadas; seus saberes e conhecimentos, negados e invisibilizados. Segundo Suárez, este movimento:

(...) es fundamentalmente un problema de política de conocimiento o de "epistemología política", una cuestión que tiene que ver con la generación de jerarquías para la producción del saber pedagógico, con la distribución de los sujetos vinculados con ese saber en relaciones de poder y subordinación, y con la generación de marcos de legitimidad para esas jerarquías y las posiciones que ocupan en ellas los diferentes sujetos del campo pedagógico (2011, p. 127)¹¹.

Essa lógica tem atravessado e costurado as atuais políticas de formação docente, pensadas, de modo geral, para os professores e professoras e não com eles/as¹². Pensadas a partir de uma perspectiva iluminista, tendo o formador como a figura do "iluminador", do "experto", o qual seria "capacitado" para "atualizar", "capacitar" ou mesmo "reciclar" os/as docentes, então compreendidos como meros/as práticos/as, aplicadores/as dos conhecimentos e teorias pensadas e criadas por outros/as.

No entanto, a experiência por mim vivida como integrante, desde 2009, do GEPPAN, com professoras e professores alfabetizadores/as e pesquisadores/as de suas próprias práticas, vem apostando na formação como uma (inter)ação compartilhada, assumindo o professor e a professora como sujeitos de conhecimento, como produtores/as de saberes pedagógicos. Professores e professoras que, em coletivos docentes de partilhas e estudos, de saberes e fazeres, pensam sua própria prática, refletem sobre o cotidiano vivido, reconstroem saberes e conhecimentos pedagógicos e pensam o próprio pensar! Essa experiência vem nos convidando, como grupo, a pensar possibilidades de formações outras, para a realização de práticas também outras: dialógicas, libertadoras, prenes de sentido.

¹¹ (...) é fundamentalmente um problema de política de conhecimento ou de "epistemologia política", uma questão que tem a ver com a geração de hierarquias para a produção do saber pedagógico, com a distribuição dos sujeitos vinculados com esse saber em relações de poder e subordinação, com a geração de marcos de legitimidade para essas hierarquias e as posições que ocupam nelas os diferentes sujeitos do campo pedagógico.

¹² Esta questão será discutida adiante.

Por isso, a opção por investigar o processo vivido pelo GEPPAN. E pesquisar **com** o grupo, e não **sobre**. **Com** porque, ao assumir essa postura, me coloco a pergunta: quem melhor do que os/as "habitantes", os/as praticantes destes espaços (os cotidianos escolares) para falar sobre o que aí vivem diariamente? Haveria uma voz mais legítima para narrar o vivido na cotidianidade da escola do que a voz dos/as que nela vivem e a produzem?

No GEPPAN, vimos experienciando uma possibilidade de formação partilhada, horizontal, na perspectiva das redes de formação (DUHALDE, 2012a; 2012b; SAMPAIO, 2010; SUÁREZ, 2007). Esse processo pode ajudar aos/às docentes ressignificarem e transformarem suas práticas? O processo vivido no e com o GEPPAN tem possibilitado refazer interrogantes? Tem permitido problematizar a prática, olhando para detalhes antes insuspeitos e/ou considerados desimportantes? O processo formativo de coletivos docentes organizados em redes de formação potencializa o movimento de se tornar melhor professor/a no exercício de sê-lo? Estabelece relações com a construção de uma escola e educação outras? Abre espaços possíveis para o exercício do pensamento?

Tais perguntas dão vida à ação investigativa aqui apresentada. Penso que elas me ajudam a delinear o "foco" principal sobre o qual detenho meu "olhar" nesta dissertação: a formação docente na perspectiva das redes e o "dispositivo" da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Entendo olhar não como uma mirada asséptica, infalível e neutra, como nos ensinou a ciência positivista, porém como um implicar-se; um olhar parcial no qual sentir, escutar e tatear são tão presentes quanto necessários, porque *só vemos com corpo e espírito inteiros*.

Não obstante, compreendo que a tessitura de uma "escola de qualidade"¹³ também passa pela possibilidade de uma formação na qual professores e professoras possam investir continuamente em seu trabalho, sua prática e assumir a autoria de seu pensar, autogerindo sua própria formação¹⁴ (LACERDA, 2008). Por isso, também, o desejo de perscrutar o processo formativo vivido pelo GEPPAN. E me provoca a investigar:

¹³ Certamente, falar em qualidade de educação é uma assertiva complicada, pois admite múltiplas interpretações e pode, de fato, significar muitas coisas. Conforme Corrêa (2012, p. 52), qualidade é uma ideia que (...) *se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas*. Não é a essa qualidade, como busca de uniformização e (en)formação a partir de um modelo arbitrariamente pensado, a que me refiro. Entendo e defendo qualidade em educação como um desafio constante e cotidiano, como busca, a qual não se furte à garantia do direito de todos e todas de, ao assumirem seu papel de produtores de conhecimento e cultura, terem acesso a (outros) conhecimentos socialmente produzidos e validados, podendo ampliar seus repertórios.

¹⁴ Não sou estranho ao fato de que muitos outros fatores e dimensões (sociais, econômicas etc.) atravessam esta problemática; todavia, por questões da temática sobre a qual me lanço, na realização desta pesquisa e na escritura deste texto, não abordarei fatores como a remuneração docente, a infraestrutura para o trabalho, a desigualdade social entre regiões e, também, entre sistemas/redes de ensino etc.

- Modos de pensar e praticar ações formativas docentes referendadas pelos princípios de *alteridade*, da *investigação da própria prática* e do trabalho com o “dispositivo” da *documentação narrativa de experiências pedagógicas*, tendo como referência a perspectiva das *redes de formação docente*;

Mediante a tal objetivo, algumas perguntas me perseguem: o processo de *documentação narrativa de experiências pedagógicas* que vem sendo vivido pelo GEPPAN potencializa o exercício de pensar o pensar? Pensar uma formação na qual a pergunta seja compreendida como principal nutriente formativo (DOMINGO, 2011) amplia modos de pensar, sentir e fazer a docência? No movimento de (com)partilhar e intercambiar experiências no GEPPAN, o que narram e escrevem os/as professores/as? E novamente o questionamento: quem melhor do que os/as próprios/as docentes para falar de seus processos formativos? Quem melhor do que os sujeitos praticantes da escola para falar de seu cotidiano? Embora historicamente produzidas como refugio, como invisíveis, desimportantes, penso serem as múltiplas falas e vozes produzidas na e com a escola sua maior vitalidade, seus principais testemunhos acerca do que aí é fabricado e produzido. Ainda que invisibilizadas, elas retornam, pululam e, entre brechas e clandestinidades, se fazem ouvir: *Nada pode fazer calar a fala necessária. Não se podem queimar as palavras que, precisamente, tentam falar da urgência da "fala perdida" e reencontrada* (MAFFESOLLI, 2009, p. 28) (Grifo do autor).

A fala perdida e reencontrada urge na cotidianidade da escola, extrapola seus muros, narra histórias, reconstrói memórias... É essa fala que, penso, precisamos repetir e amplificar. Com ela busco escrever esta dissertação: que seja um texto-plural, um texto polifônico. Que possa se constituir em uma volúpia subversiva, tal qual as práticas, poéticas e estéticas realizadas pelos praticantes dos muitos cotidianos narrados no e pelo GEPPAN, documentados e partilhados através da *documentação narrativa de experiências pedagógicas*.

O desejo de pensar com e a partir dessas falas potentes desde e com o cotidiano das escolas produzidas por professoras e professores é que provoca e anima a pensar o processo documentação narrativa como vem sendo vivido pelo grupo. Alguns dos pressupostos constitutivos desse dispositivo formativo já vinham sendo perseguidos por nós, embora dele não tivéssemos conhecimento antes de Carmen Sanches viajar à Buenos Aires e

nos apresentar o livro *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*, organizado por Ingrid Sverdlick¹⁵, o qual contava com um capítulo escrito por Daniel Suárez.

No referido texto, Daniel Suárez (2007a) apresenta a documentação narrativa de experiências pedagógicas como um *dispositivo formativo*, sublinhando contribuições dessa proposta formativo-investigativa à legitimação de saberes docentes e à transformação democrática da escola, bem como uma proposta de formação que se contrapõe à lógica da “capacitação”, da “atualização” ou da “reciclagem”, denunciada neste trabalho. Nas palavras do autor:

(...) comenzó a elaborarse como una línea de trabajo que pretendía redefinir desde el Estado algunas de las reglas de juego de la producción de conocimientos y saberes pedagógicos. Se llevó a cabo en el marco de un proyecto de desarrollo curricular diseñado e implementado en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (MECyT) e implementado entre éste y los ministerios de educación provinciales, durante los años 2000 y 2001. Ese proyecto tuvo como objetivos reconstruir el “currículum en acción” de las escuelas a través de la escritura de relatos pedagógicos por parte de docentes en ejercicio, y generar y publicar documentos pedagógicos, en este caso curriculares, elaborados por docentes. La idea directriz era promover a un conjunto de docentes como actores protagónicos de la construcción escolar del currículum y capacitarlos como autores de materiales de desarrollo curricular elaborados de forma narrativa. Se pretendía que estos materiales sistematizaran prácticas de enseñanza identificadas y seleccionadas en función de sus potencialidades o “significatividad” pedagógicas. Suponía, entre otras cosas, disputar las posiciones de saber y poder configuradas por la lógica centralizada y tecnocrática de la reforma curricular implementada en Argentina en la década de los 90, y redefinir el lugar subordinado asignado a los docentes respecto del saber experto y los especialistas (SUÁREZ, 2012, p. 256-257)¹⁶.

Dessa maneira, o que está em jogo é a desinvisibilização do que historicamente foi produzido como inexistente, desimportante: a legitimação de vozes silenciadas e

¹⁵ *Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.*

¹⁶ Com efeito, começou a ser elaborada como uma linha de trabalho que pretendia redefinir, a partir do Estado, algumas das regras do jogo da produção de conhecimentos e saberes pedagógicos. Foi desenvolvida no marco de um projeto de desenvolvimento curricular esboçado e implementado pelo Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina (MECyT) e implementado por este e as secretarias estaduais de educação, durante os anos de 2000 e 2001. Esse projeto teve como objetivos reconstruir o “currículo em ação” das escolas por meio da escrita de relatos pedagógicos por parte de docentes em exercício, e gerar e publicar documentos pedagógicos, neste caso curriculares, elaborados por docentes. A ideia motriz era promover um conjunto de docentes à qualidade de atores protagonistas da construção escolar do currículo e “capacitá-los” como autores de materiais de desenvolvimento curricular elaborados de forma narrativa. Pretendia-se que estes materiais sistematizassem práticas de ensino identificadas e selecionadas em função de suas potencialidades ou “significância” pedagógicas. Supunha, entre outras coisas, disputar as posições de saber e poder configuradas pela lógica centralizada e tecnocrática da reforma curricular implementada na Argentina na década de 1990, e redefinir o lugar subordinado destinado aos docentes em relação aos saberes expertos e os especialistas.

deslegitimadas ao longo da história: a dos professores e professoras. Portanto, interessa, nessa modalidade de trabalho, trazer para a discussão a fala, sentidos, significados, impressões e experiências daqueles/as que vivem a escola a cada dia, compreendendo-os/as como produtores/as de saberes e conhecimentos pedagógicos válidos. Isto porque é

Una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas¹⁷ (*Idem*, p. 85).

Esse dispositivo, gestado no bojo do Ministério da Educação Ciência e Tecnologia argentino e, posteriormente, vivido autonomamente por grupos e coletivos docentes em articulação com Institutos Superiores de Formação ou Universidades, sem investimento estatal, como vem acontecendo até hoje, persegue uma série de princípios que o sustenta como um *dispositivo de formação-investigação-ação*. São esses princípios que nos aproximam dessa perspectiva de formação, pois que, há bastante tempo, vimos nos desafiando a vivê-los no GEPPAN. Quais sejam: **i) a prática e a experiência são a “matéria-prima” para a narrativa e a reflexão; ii) os/as docentes são produtores/as de conhecimentos e autores/as; iii) a partilha e o diálogo são constitutivos do processo de ampliação de nossas compreensões; iv) a constituição de coletivos docentes são essenciais para a garantia de espaços de indagação e problematização compartilhada do vivido**¹⁸.

Então, tendo ingressado no Mestrado em Educação, no ano de 2012, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mergulhei com corpo e espírito inteiros na investigação, também formação, em questão. E porque se trata de um mergulho partilhado, inscrito como pensamento/experiência/escrita coletiva e polifônica, a ação investigativa, bem como o texto dissertativo, traz consigo o esforço de ser uma conversa marcada e atravessada por muitas vozes; algumas vezes mais audíveis; outras vezes, nem tanto... Mas sempre uma (busca de) conversa como possibilidade de extrapolação da relação eu-tu, no intento de uma (convers)ação escriturística de um nós, uma vez que inexistia a

¹⁷ Uma modalidade particular de indagação narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar publicamente disponíveis, tensionar e tornar críticos os sentidos, compreensões e interpretações pedagógicas que os docentes constroem, reconstruem e negociam quando escrevem, leem, refletem e conversa entre colegas acerca de suas próprias práticas educativas.

¹⁸ Para saber mais acerca do processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas vivido na Argentina – seu histórico, desenvolvimento etc. -, consultar os textos de Daniel Suárez citados, bem como os sites: <http://memoriapedagogica.com.ar> e http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Doc_OEA_Formacion.pdf

possibilidade de estar no mundo senão por meio de práticas dialógicas, marcadamente tecidas com o outro¹⁹.

Nesse fazer pesquisa compartilhado, com sujeitos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2013) dos cotidianos, vamos podendo compreender muitas de nossas questões, desfazendo outras, descobrindo novas. Esse movimento coletivo de investigação e de formação me ajudam a tecer conhecimentos, saberes, experiências e mergulhar no processo vivido com atenção para nuances que talvez sozinho eu não pudesse perceber. Contar com diferentes pontos de vista e com diferentes sujeitos na tessitura da investigação e deste texto, por meio da orientação coletiva, certamente ajudará a complexificar compreensões e enxergar para além do óbvio. Esse mergulho, pois, passo a trazer agora, atravessado por itinerâncias, descobertas, inquietudes e, com certeza, dúvidas, muitas dúvidas... Porque o que move a ciência, mais do que as certezas, são as dúvidas...

¹⁹Parece irrefutável que, como ser cultural, o ser humano só se torne humano na relação com outros. Tudo o que fazemos, enquanto ato de inscrição cultural/social no mundo, foi/é aprendido, daí a necessidade sempre constante da relação de alteridade. Neste ponto, a psicologia e a sociologia estão de acordo: o que marca o humano é a sua incapacidade de sê-lo senão por meio do contato e relação com outros. Por isso somos seres sociais.

Peraltagem

Manoel de Barros

O canto distante da sariema encompridava a tarde.

E porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia dentro dela.

E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já estava do outro lado do rio.

O pai nos chamou pelo berrante.

Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé ante pé.

Com receio de um carão do pai.

Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa.

Mas não apanhamos nem.

E nem levamos carão nem.

A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.

O pai completou: ele precisava de ver outras coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros.

E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no espeto!

Foi quase.

II. MERGULHO NA EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVO-FORMATIVA: CONVERSAS SOBRE (E EM) FORMAÇÃO

Aprendi desde muito cedo a tomar a realidade por mim conhecida como A realidade. Aprendi que o que pensava era a inapelável representação do mundo e de todos os seus problemas. Aprendi... E aprendi porque aprendemos o tempo todo, em todos os lugares. Uma das coisas que aprendi era que, pela minha história de vida, eu não seria incluído no modelo de aluno/a previamente pensado/a e esperado/a pela instituição escolar, de modo geral. Um menino morador da favela, com oito irmãos e filho de pai e mãe analfabetos só poderia fracassar na escola. Como poderia ser diferente?

O discurso que sustenta(va) essa aprendizagem sobre o que se esperar de um estudante de classe popular, nas condições que eu ocupava, ainda existe, muitas vezes com força, no cotidiano da escola²⁰. Mas não só lá: alguns cursos de formação, espalhados por universidades Brasil afora, colocam a criança e o professor no lugar da incapacidade, ao menos pelos lugares onde tenho andado apresentando ações investigativas e experiências pedagógicas e na escola onde, hoje, *aprendeensino* a ler e a escrever a palavra.

Todavia, esse mesmo discurso, muitas vezes, não se sustenta. Fratura-se mostrando incoerências denunciadas no e pelo próprio cotidiano. A escola, que muitas vezes pode reproduzi-lo (e reproduz!), também o indaga, rejeita-o, desmente-o. Da mesma forma, a universidade também vive a ambivalência: por um lado, representada por alguns grupos, nega a potência da escola e das crianças e professoras que a praticam, inventando-a; por outro, destaca o chão da escola como lugar de criação, de exercício de emancipação. É isso e aquilo, mostrando a complexidade constitutiva deste *espaçotempo* e a impossibilidade de falarmos/pensarmos sobre ele de forma simplificada, uma vez que muitas e também distintas são as questões/dimensões que o atravessam: cultural, social, econômica, pedagógica, política etc.

Eu, a despeito das previsões, aprendi a ler e a escrever. No segundo ano de escolaridade, antiga primeira série, mesmo sem ter cursado a Educação Infantil, já estava escrevendo bilhetes e cartinhas de amor e amizade para o *Correio do Amor* que havia na escola. Sou uma exceção? Um desvio à regra? Mas se há uma regra de "bom/boa aluno/a" a ser seguida, quem e a partir de que ponto de vista a definiu? A que preço? Quantos meninos e

²⁰ O uso do substantivo escola no singular é proposital e consciente. Todavia, tal opção não quer dizer que compreenda a escola como uma coisa só. Inscrevendo-me no campo dos estudos com os cotidianos, entendo que essa instituição é plural e ambivalente, senão plurivalente, em sua constituição. Opto, ainda assim, pelo emprego no singular por entender, com Süsskind (2007), a potência que essa palavra ainda tem no imaginário social, embora compreenda-a, mesmo quando grafada no singular, com uma flexão/ sentido plural.

meninas são empurrados/as para as margens da sala de aula, do processo de *aprenderensinar*, quando nos engastamos numa definição modelar de aluno/a e esperamos que a heterogeneidade constitutiva da sala de aula não seja tão heterogênea assim, a ponto de caber nessa definição?

Como eu, muitas crianças aprendem. Na escola e fora dela. Com a escola e apesar dela. Outras, pelo contrário, não aprendem na escola e, muitas vezes, acabam evadindo, abandonando as salas de aula, como aponta a taxa de evasão escolar brasileira de 23,4% dos estudantes do ensino fundamental, no ano de 2012, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/ 2013). Eu aprendi que estes/as que não aprendem e acabam evadindo da escola eram problemáticos/as, desinteressados/as... Será?

Tais questões têm me habitado. Hoje me pergunto se quando desconfiava de que meus amigos não gostavam de ler e estudar e, por isso, eram preguiçosos, se quando pensava que Paulo era desinteressado porque não conseguia boas notas na prova, se quando pensava que Jaqueline era burra porque não respondia corretamente às perguntas da professora, eu estava pensando por mim mesmo ou estava pensando a partir do *pensar único* instaurado pela matriz colonial de poder da qual nos fala Mignolo (2010). *Pensar único* manifesto em conteúdos programáticos estabelecidos tendo como referência um universo social, cultural e econômico específico e único; em conhecimentos curriculares que falam de uma história oficial, ditada desde a um prisma europeu, portanto encharcados de um eurocentrismo o qual, ao contar "a história", invisibiliza muitas histórias.

Demorei a perceber que, mesmo sendo parte das margens, eu me colocava contra elas, contra mim mesmo. Nas palavras de Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1982), eu teria o opressor hospedado cá dentro. Minha pronúncia seria a pronúncia de sua palavra internalizada e não problematizada; seria a invisibilização do que sempre esteve ali, mas eu não podia perceber: a escola é plural e constituída por muitas histórias, múltiplas lógicas e diversos pensares. Um/a estudante que não engrossa a taxa de "fracasso" não é exceção, nem regra. É realidade no cotidiano escolar, este cotidiano que é composto por muitos fios e histórias, as quais o discurso hegemônico propalado pela mídia tenta tornar invisíveis.

As vozes que ecoam do chão da escola entoam as múltiplas escolas que constituem o sentido - plural - de escola; falam-nos de como a reinventam cotidianamente. Viver a escola com todo o conflito e tensão que dela fazem parte é *enfiar água no espeto*, pegando emprestada a imagem de Manoel de Barros. E enfiar água no espeto é como escavar o vazio, exercitar o pensamento para inventar já o impensado no encontro com o

outro. Enfiar água no espeto é insistir em ser enunciador/a de sua própria fala, de seu próprio discurso, **por meio de um diálogo horizontal**²¹! Isso significa, também, a necessidade de garantirmos e compartilharmos com os sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares o direito de falar sobre eles/as, de opinar, de criticar, de pensar, de negociar, de refutar, enfim, de dialogar sobre o processo por eles/as vivido!

Essas questões fazem parte de minha história e constituem, de certa maneira, quem sou. Muitas lembranças vêm à mente e se enredam, ao pensar sobre elas. Quando me deparo com uma criança que não aprende, também me lembro de minha mãe, com quem me sentava quase todas as tardes, tentando ensinar as lições que aprendia na escola, já quando cursava a então quarta série. Lembro ainda hoje seu modo peculiar de ler, pronunciando as letras e se esforçando para descobrir o que resultava daquelas misturas. Às vezes se negava a dizer a palavra ou frase que via, afirmando sua incapacidade de aprender... porque aprendera que não poderia aprender... Eu insistia; às vezes não tinha paciência... Mas seguíamos tentando. Nossa tentativa, embora não totalmente realizada, não foi em vão: ela aprendeu a ler e a escrever algumas frases e assinar o seu nome. Lembro da alegria que a tomou, sobretudo do sorriso estampado em seu rosto, quando chegou em casa com uma nova identidade, agora sem a palavra “analfabeta”, mas com seu nome assinado com letras meio tortas e tremidas. Aquele acontecimento a motivou a voltar a estudar, numa igreja, perto de nossa casa!

As lágrimas de minha mãe... hoje as enxergo nos rostos de algumas crianças com quem compartilho a experiência da docência e não se sentem capazes de escrever, não se sentem autorizadas a ler. Mas não vejo apenas isso. Vejo, também, as marcas de uma sociedade desigual refletida na escola, as heranças de uma população que aprendeu a resistir e a persistir no tronco, nos quilombos, nas matas, nas favelas, nas greves, nas ruas... apanhando, gritando, chorando, se indignando. Vejo as lágrimas de professores latinoamericanos, mexicanos, brasileiros, cariocas, que em 2013²², século XXI, apanham das autoridades policiais, sofrem com a truculência do Estado porque cometem a heresia de lutar, exigir, denunciar a urgência de melhores condições de trabalho, de ensino, enfim, melhores

²¹ É importante destacar que a ideia de um diálogo horizontal não significa negligenciar o conflito, a tensão, a discordância. A horizontalidade é impressa na possibilidade de todos e todas poderem opinar, inscrever-se por meio de sua fala, formarem uma comunidade enunciativa. Dessa maneira, é também um desafio, uma busca constante.

²² Refiro-me às manifestações e greves docentes realizadas no México e no Brasil, com amplo apoio social, contra a privatização e o desmonte da escola pública através da articulação das Secretarias de Educação com a iniciativa privada para realização de provas externas, terceirização de serviços, definição de currículos e produção de materiais didáticos. O tom das manifestações não tem sido apenas econômico, mas sobretudo pedagógico e político, exigindo dignidade, respeito e direitos tanto aos professores quanto aos estudantes. A resposta do Estado, em ambos os países, tem sido a truculência da polícia e a judicialização das greves, com corte de ponto, assédio moral, etc.

condições pedagógicas para a garantia de uma educação pública de qualidade. Quantos desses gritos não nos soam inaudíveis na escola? Quantos não conseguimos ouvir? Quantos são invisibilizados?

Todavia, me sinto no compromisso de sublinhar que, muitas e muitas vezes, eles são ouvidos... E ao escrever isso me lembro da professora Arinete Araújo, a minha eterna tia²³ Arinete, com quem cursei quatro dos cinco anos do meu então primário. Ela jamais me disse que eu não aprenderia. Jamais ouvi, de tia Arinete, que nós tínhamos dificuldade... Lembro que, na terceira série (hoje quarto ano), um menino, o Washington, não sabia ler. Ele não tinha sido de nossa turma nos anos anteriores. Certa manhã, ele perguntou para a professora a palavra que estava escrita no quadro, apontando-a do seu lugar. Ela, não identificando tal palavra, pediu para que lesse as palavras próximas. Nesse momento, entre as lágrimas do menino, a professora descobriu que ele não sabia ler... Compromissada com a aprendizagem de seu aluno, ao longo do ano, ela procurou ensiná-lo... Não me lembro do desfecho da história; apenas do caderno deitado onde, todo dia, a professora Arinete “passava uma lição” para o Washington e lia com ele... Hoje penso que, do seu modo, nas idas dos anos de 1990, ainda que com uma prática que atualmente identifico como mecanicista, ela procurava praticar a emancipação na escola. E me pergunto: que potências a garantia de *espaçostempos* de formação continuada, de discussões coletivas com outras professoras, seus pares, não traria para a prática da tia Arinete? Será que o encontro e partilha com outros não a ajudaria a pensar o próprio encontro/desafio com o Washington?

Essa memória, junto com outras muitas cenas que poderia relatar do cotidiano escolar por mim vivenciadas, como estudante ou como professor, me remetem ao compromisso político que temos, enquanto professores e professoras, com a aprendizagem das crianças e a sua inscrição no mundo. E me ponho a refletir sobre a potência que pensar a nossa própria prática, os pressupostos que a sustentam, não traria para o nosso próprio fazer pedagógico. Que consequências tomar a experiência educativa vivida com as crianças como fonte de reflexão traz para nosso compromisso em praticar a emancipação na sala de aula, como movimento singular e próprio de cada sujeito em relação com os outros? Pergunto-me, nesse sentido, se muitas vezes os ditos “problemas de aprendizagem” não são problemas de ensinagem. Será que nossos modos de pensar a *aprendizagemensino* ajudam as crianças das

²³ Não entrarei aqui no mérito da discussão política acerca do uso da palavra “tia” para se referir às professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, gostaria de salientar que o uso de “tia”, por uma parcela significativa de pessoas de classes populares, é um sinal de respeito. “Tia”, portanto, é um pronome de tratamento ou um vocativo que expressa, ao mesmo tempo, respeito e carinho. É nesse sentido que o emprego, embora tenha consciência da polissemia das palavras.

classes populares a se apropriarem, tecerem e construir conhecimentos? A se assumirem autoras? São perguntas que me movem a pensar e investigar acerca da formação docente.

Obviamente, não espero ser a formação docente a solução para as questões que afligem a escola. São muitas e complexas, transcendendo a dimensão pedagógica, inclusive. Todavia, penso ser ela uma possibilidade de compartilhar e produzir saberes e experiências pedagógicas importantes para a tessitura de uma educação emancipatória, libertadora. Ser, enfim, um horizonte possível para repensar e transformar a escola... Mas, que formação? Que princípios e pressupostos subsidiam essa concepção de formação que defendo ser um potencial para a tessitura de práticas emancipatórias, práticas que convidem os sujeitos a se pensarem no mundo e com o mundo?

Talvez, antes de tudo, seja importante sublinhar que a defesa de uma formação docente de tal sorte seja a urgência de indagar, problematizar e repensar todo um esforço mudo da *maquinaria capitalística*²⁴ (GUATTARI, 2012) para continuar a produzir subjetividades alicerçadas nos ideais que subsidiaram a construção de um mundo repleto de paradoxos e desigualdades, uma ação pedagógico-cultural que também estende suas malhas no interior da escola. Tal desafio impele-nos a pensar ser a questão da educação, da alfabetização, não uma questão de método, porém de reinvenção do modo de olhar o mundo, da indagação da maquinaria capitalística e da construção de uma maquinaria outra, de tal modo que a escola seja um ateliê de reinvenção e reconstrução do mundo.

Reitero mais uma vez: com tal afirmativa, não esperamos da escola a salvação das mazelas sociais e econômicas de nossa época. Tampouco Paulo Freire (1982) nos permitiria tal visão ingênua. Ao contrário, trata-se, isso sim, de enxergar esperança onde ela não é autorizada, de perceber na escola um *espaçotempo* possível para o questionamento do *status quo*. E talvez esse esforço passe também por repensar e recriar as relações vividas no cotidiano escolar:

(...) Parece-me essencial que se organizem assim novas práticas micropolíticas e microssociais, novas solidariedades, uma nova suavidade juntamente com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações do inconsciente. Parece-me que essa é a única via possível para que as práticas sociais e políticas saiam dessa situação, quero dizer, para que elas trabalhem para a humanidade e não mais para um simples reequilíbrio permanente do universo das semióticas capitalísticas (GUATTARI, 2012, p. 35).

²⁴ Entendamos *maquinaria capitalística* como a "máquina" de forjar subjetividades (cultura, mídia, escola etc.) inextricavelmente compromissada com os ideais de individualismo, competição e meritocracia tão caros ao capitalismo, enquanto sistema econômico, político e cultural.

Esses interrogantes foram me impelindo a pensar inexistirem técnicas capazes de promover uma virada no pensamento. A refutação das *semióticas capitalísticas* de que fala Guatarri não poderia ser produzida por meio destas ou aquelas atividades ou práticas, mas através de uma constante busca por um modo outro de ser, estar e se relacionar com o outro (estudante, professor/a etc.). Tem a ver com se colocar no mundo de outro jeito, viver de outro jeito. Enfim, outro modo de pensar-se e de pensar o mundo e os outros, o que, em si, também inclui o fazer pedagógico. Assim, estamos diante do desafio de uma virada epistemológica, um rasgão conceptual que nos possibilite experimentar/viver desde outras bases e valores: diálogo, partilha, solidariedade, cooperação, alteridade.

Dessa maneira, o desafio de um modo outro de relacionar-se e de se inscrever no mundo passa pela aprendizagem dessa possibilidade, não pensando em alguém que nos ensine, porém em alguém com quem possamos experienciar e construir tal aprendizado (não é demais lembrar o dito por Freire (1996): *os homens aprendem juntos, em comunhão*). Logo, ao pensar em um fazer pedagógico outro, em um processo de *aprendizagem* outro, colocamo-nos diante da necessidade de uma formação docente também outra. É essa pergunta que atravessa esta ação investigativa, que se instaura nas redes de conversações tecidas pelo GEPPAN, grupo privilegiado onde vivo e pratico a pesquisa.

2.1 Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN): *espaçotempo* de investigação e formação!

Narrar experiências... Penso que esta frase guarda o coração desta dissertação. Não analisar, dissecar, categorizar ou comparar narrativas, porém narrar experiências. Experiências que falam de uma escola possível não para o futuro, mas para agora; uma escola cotidianamente produzida pelos sujeitos comuns que sofrem, padecem e lutam contra as injustiças em seus cotidianos e tecem, coletivamente, uma escola na democracia, porque tem esta como pressuposto e não como objetivo a ser alcançado (RANCIÈRE, 2011). Narrar como movimento de (meta)reflexão, como abertura ao pensar. Uma aposta na narrativa como uma forma de partilhar o mundo vivido, uma vez que vivemos e organizamos a vida narrativamente (RICOUER, 2010). Uma possibilidade de dar-se a ler ao outro e de se permitir ser lido em seu discurso. De compartilhar experiências, de abrir-se à possibilidade de experiência. Quiçá reconhecer-se na narrativa do outro e, quem sabe, ir se (trans)formando ao se perguntar e/ou mesmo se estranhar.

A narrativa como possibilidade de abertura de espaço ao padecimento da experiência, de indagar o saber... A narrativa como abertura ao pensar. Esta tem a ver com o encontro com as contradições. Encontrar com as contradições significa se dar conta de nossas limitações, de nossas incompletudes, da impossibilidade de estarmos prontos, de nossa necessidade humana da relação de alteridade, de estar e con-versar com o outro. Então sim, agora sim, um horizonte possível para a mudança vagarosa de quem somos, da resignificação de nossos saberes - porque pressupõe reelaboração subjetiva, singular; revisão de nossos mapas cognitivos, indagação de nossas crenças. E novamente a relação experiência, saber e pensamento. Narramos a vida porque vivemos a vida. E vivemos a vida porque narramos a vida. Vida e narrativa se entrelaçam (RICOEUR, 2010), se (con)fundem. E narramos a vida de acordo com o modo como a vivemos. Só é possível dizer da vida de outro jeito se aprendemos a vivê-la de outro jeito, se padecemos a experiência de viver de outro modo, experienciar outras vidas. Talvez, então, a importância dos coletivos docentes como espaço de partilha de narrativas, de experiências, enfim, das redes de formação docente.

Nesse sentido, não é à toa a opção pelas narrativas nesta ação investigativa. A narrativa da experiência, penso eu, é uma possibilidade de partilhar a própria experiência, de ensinar o não ensinável, de dizer uma vida, de convidar a experimentar também uma vida, de chamar a pensar, de chamar a viver. E é o encontro com o outro o que possibilita que vivamos e pensemos diferente, que porventura estranhemos nosso próprio pensamento. E o encontro com o outro acontece por meio do contato com a palavra do outro, a narrativa do outro, o silêncio do outro, o languagear do outro, seus gestos mínimos.

Esse outro me interpela nas relações cotidianas, nas relações pedagógicas e, como não poderia deixar de ser, nas relações de pesquisa. Permito-me tocar por ele? Permito-me atravessar por ele? Somos sujeitos em relação ou o transformo em objeto, como se isso fosse possível? Essas inquietações me perseguem no desafio de pesquisar com o outro e não sobre ele. Pesquisar processos formativos vivendo com o grupo a formação e a investigação, e não ocupando um lugar exterior desde o qual observo “com neutralidade” os acontecimentos, inclusive porque também sou parte do GEPPAN e o movimento que vem sendo vivido também me habita.

Somos sujeitos encarnados com histórias, memórias, desejos, medos, anseios. Somos professores e professoras alfabetizadoras que lutam e perseguem uma escola pública onde todos os alunos e alunas possam aprender; alunos/as de classes populares com os/as quais vimos aprendendo a urgência da reinvenção da escola a cada dia – e praticando-a!

Somos sujeitos *praticantespensantes* dos cotidianos, com nome e sobrenome, e não apenas números em pesquisas, taxas em políticas de formação!

Somos professoras/es alfabetizadoras/es nos cotidianos de escolas públicas no Rio de Janeiro, cosendo utopias de uma alfabetização outra, prenhe de sentido, grávida de vida. Professoras/es nutridas/os pelo inconformismo com o não aprendizado de alguns, pois acreditamos e sabemos que todas as crianças podem e têm o direito de aprender! Somos Gisele Silva, Flávia Castilho e Kátia Ferreira:



Fotografia 1: Gisele Silva; Flávia Castilho e Kátia Ferreira (arquivo de pesquisa/ GPPF)

Somos professoras alfabetizadoras na escola básica, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e apostamos na reflexão compartilhada sobre a própria prática como movimento importante para repensar nosso fazer pedagógico. Somos Denise Tardan, Renata Alves e Ana Paula Venâncio:



Fotografia 2: Denise Tardan; Renata Alves e Ana Paula Venâncio (Arquivo/ GPPF)

Somos mulheres, lutadoras, professoras, cidadãs! Somos sujeitos de conhecimento, produtoras de saberes e fazeres, os quais tecemos com as crianças e nossos pares! Somos Lúcia Teresa Romanholli, Margarida Santos e Laís Curvelo:



Fotografia 3: Lucia Teresa Romanholli; Margarida Santos e Laís Curvello (Arquivo/GPPF)

Somos também professoras que hoje atuam na universidade, mas sem perder o vínculo com a escola básica, porque é no chão da escola que o compromisso político com a educação, assumido na formação, toma corpo! Somos Carmen Sanches Sampaio, Jacqueline Moraes e Edwiges Zaccur:



Fotografia 4: Carmen Sanches; Jacqueline Moraes; Edwiges Zaccur (Arquivo/ GPPF)

Somos, todos e todas nós, professores-estudantes e estudantes-professores ocupados em pensar/viver/pesquisar uma educação outra. Estudantes que encontram no diálogo com a escola o caminho possível para a tessitura de outras escolas possíveis, a partir da partilha de memórias, experiências narrativas... Somos Igor Helal, Aline Lima, Aline Gomes e Tiago Ribeiro:



Fotografia 5: Igor Helal; Aline Lima; Aline Gomes e Tiago Ribeiro (Arquivo/ GPPF)

Enfim, somos companheiros de pesquisa e formação²⁵, um coletivo docente que vem apostando na reflexão partilhada e na escrita sobre nossas experiências como potencial formativo. Entendemos que a (partilha e reflexão da) narrativa abre horizontes possíveis de indagação, reflexão e formação.

Segundo Connelly e Clandinin (2008), a narrativa pode ser tanto *fenômeno investigado* quanto *método de investigação*. Os autores falam da provocação em estabelecer uma pesquisa horizontal com os sujeitos da investigação como um pressuposto do trabalho com narrativas. Eu acrescentaria que, além de ser o *fenômeno investigado* e o *método de investigação*, a narrativa também pode ser a *forma de divulgar/ escrever a pesquisa*, o *gênero de escrita* de nossas reflexões. E é um dos desafios aos quais me lanço... algumas vezes consigo, outras, nem tanto Mas, ajudado pelo GEPPAN, coletivo onde narramos e partilhamos o vivido, vou tentando fazer da narrativa também uma forma de contar – e viver – a pesquisa... assim como vimos vivendo a formação. Vamos, pois, mergulhar no processo vivido...

No dia 02 de agosto de 2008 acontecia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), o primeiro encontro *do Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras* (GEPPAN). O encontro era resultado do movimento de um grupo de professoras alfabetizadoras que não queria parar a dinâmica de ler, estudar e refletir sobre a própria prática, em conjunto com seus pares. Assim nascia o GEPPAN, grupo/coletivo de pesquisa e formação, fruto da insistência e desejo de professoras a enxergar, na prática, o ponto de partida e chegada de suas reflexões pedagógicas. E são Denise Tardan e Kátia Ferreira, no blog²⁶ do grupo, quem começam a contar a história desse grupo:

O início da história...

²⁵ É importante ressaltar que o GEPPAN nem sempre foi tampouco é composto apenas pelas pessoas aqui apresentadas. A escolha destas pessoas se deve ao fato de que todas participam do processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas. Embora tal processo tenha iniciado com mais participantes, são basicamente estas pessoas que fizeram parte da escrita dos relatos referentes às três perguntas que dão vida ao processo de documentação narrativa vivido pelo grupo (i) como aprendi a ler e a escrever?; ii) como aprendi a alfabetizar?; iii) como alfabetizo hoje?), o qual será discutido mais adiante. É importante ressaltar, ainda, que professoras e professores passam a participar do grupo, deixam de frequentar e, como rizomas dos quais não temos controle, reaparecem, entram nas discussões, trazendo-nos excedentes de visões que compõem nossas formações.

²⁶ Os textos estão disponibilizados em: < <http://www.geppan1.blogspot.com.br/2009/02/o-primeiro-encontro.html>>. Acesso em 13.11.2012.

Era uma vez três professoras de um CIEP do município do Rio de Janeiro, chamadas Denise, Kátia e Dina. Elas tinham um sonho em comum: melhorar a qualidade da educação do lugar em que viviam. Como essas professoras não acreditavam em varinhas de condão nem em poções mágicas, resolveram estudar e pesquisar a prática pedagógica.

Essas três professoras divulgaram a ideia. O tempo passou, passou e no primeiro sábado de agosto de 2008, em uma sala aconchegante da UNIRIO, reuniu-se um grupo de professoras e o sonho começou a se realizar...

Apesar de não acreditarem em poções e varinhas de condão, tinham uma fada. Uma fada que não tinha varinha de condão nem poções mágicas, mas que encanta a todas nós com seu entusiasmo pela educação. Sua fala coerente, eloquente, perseverante e sempre positiva contagia a todos que a ouvem. Essa fada se chama Carmen Sanches e essa história tem um capítulo a cada mês.

Esse texto relata a escuta que tivemos desse primeiro encontro. Com certeza não contemplamos tudo o que foi dito. Narramos o que para nós foi mais significativo de acordo com nossos valores, nosso olhar, nossos desejos... (Denise Tardan e Katia Ferreira. GEPPAN, 2009).

E Dina Vieira, outra professora participante do GEPPAN, continua a história, no mesmo blog:

Nome: GEPPAN

Data de "nascimento": 02/08/2008

Filiação: professoras, pesquisadoras, estudantes, bolsistas.

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

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

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

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

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

É isso. Somos professoras alfabetizadoras narradoras. A fala organiza o pensamento, o pensamento organiza a prática, prática que será narrada. A nossa, a de todos e todas. (Dina Vieira. GEPPAN, 2009).

Espaçotempo de movimento coletivo, diálogos, negociações e conflitos, com os mais diferentes pontos de vista. *Espaçotempo* fundado no binômio igualdade/horizontalidade; aliás, binômio compreendido como pilar basilar para as relações tecidas e vividas no e com o grupo, de modo que todos/as sejam igualmente legitimados/as

em suas opiniões e sugestões, uma maneira de tentar refutar a lógica segundo a qual professores/as da escola básica são aqueles/as que aprendem da universidade, e professores/as da universidade são os que têm algo a ensinar para professores/as da escola básica. *Espaçotempo* de busca de possibilidades outras de *aprenderensinar* e de fazer pesquisa. Mais do que um grupo, gradativamente, perseguimos nos constituir como um coletivo, no qual a palavra não se esgota na relação entre quem "fala para" e "quem ouve de", porque pressupõe o diálogo: *este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo**, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu* (FREIRE, 1982, p. 93).

Como Freire, pensamos que o diálogo comporta muitos "eus" e muitos "tus", logo, nunca sendo menos do que a afloração do nós. É esta primeira pessoa do plural (nós), porque continente de uma pluri-versalidade de modos de ser/estar no mundo, que perseguimos no GEPPAN. Obviamente, tal busca é um desafio constante, sobretudo porque também fomos formados no cerne de uma mentalidade cuja materialidade, no discurso e nas ações, se manifesta por meio de falas e práticas que visam à dicotomização, à hierarquização, à linearidade e à subalternização do outro a partir de um modelo aprioristicamente pensado como ideal ou referência - portanto, uma *razão metonímica* (SANTOS, 2009) ainda constitui, de certa forma, os modos de nos relacionarmos com o(s) outro(s). Mas seguimos tentando...

Nessas tentativas, ao dialogar com o outro, ao levar nossos diferentes pontos de vistas e modos de pensar para as rodas de conversa vividas no grupo, vamos sendo desestabilizados, deslocados, incomodados pelas questões que surgem no mesmo. Lembro, por exemplo, quando passei a fazer parte do GEPPAN, em 2009. Entrei cheio de expectativas quanto à possibilidade de pensar acerca da alfabetização discursiva (SMOLKA, 2008). No fundo, esperava uma receita de como alfabetizar diferente, habitado que estava (e até que ponto ainda não estou?) por uma tal racionalidade de acordo com a qual a técnica daria conta de garantir um modo de fazer outro. Para mim, como para algumas professoras também, haveria um modo de fazer "certo" que nos possibilitaria a mudança. E eu enxergava essa mudança como ruptura: eu deixaria de ser "mecanicista" para ter uma prática discursiva. Acreditava na linearidade e dicotomização: ou se era isso ou aquilo. Ou nossa prática é mecanicista ou é discursiva. Ou a escola é ruim ou é boa. E eu, naquele momento, acreditava, ainda, na negatividade da escola e das práticas.

Somente com a imersão no grupo, como já pontuara, pude começar a pensar de outro modo, a perceber como estava embebido pela *razão metonímica*. De acordo com Boaventura de Sousa Santos, esta é uma razão que se quer totalizante e universal; uma razão que visa à transformação de uma parte da realidade (a "realidade" inventada/ enxergada a

partir do ponto de vista de seu enunciador) em verdade única, global. Nossas discussões, no GEPPAN, apontam justamente para a impossibilidade de uma lógica global/totalizante, portanto, a impossibilidade de uma racionalidade calcada na *razão metonímica*. Por isso escavamos e reviramos os cotidianos escolares para aí encontrar as *grandezas do ínfimo*, como nos convida a enxergar o poeta Manoel de Barros. Perscrutamos o desautorizado, a potência, o positivo, as coisas desimportantes tão importantes: a criança que sorri ao conseguir ler a primeira palavra, o amigo que ajuda o outro a escrever, a criança que se desafia na ousadia do aprender com, a professora que aponta a palavra e lê junto com a criança...

Todavia, a despeito de sabermos ser *todo ponto de vista a vista de um ponto*, conforme aprendêramos com Leonardo Boff (1997), ainda nos traímos. Por isso, nosso coletivo não é espaço apenas de aprendizagem, mas - e talvez sobretudo - de desaprendizagem. Precisamos desaprender coletivamente, e repetidas vezes, verdades cristalizadas, modos de ver naturalizados, para que outros conhecimentos e saberes possam irromper, para que outros pensares possam ser nutridos.

Tal movimento de desaprendizagem, descontinuidade e colaboração vem nos possibilitando pensar/viver alguns pressupostos e princípios que *suleiam*²⁷ nossas práticas investigativas-formativas no e com o GEPPAN. Não é à toa que, no grupo, as discussões vêm sendo praticadas em rodas de conversa²⁸. O discutido não é imposto de cima para baixo, pelos/as investigadores/as vinculados/as à universidade, mas trazidos por todos/as, representantes da universidade e da escola básica, com todo o conflito e tensão que o diálogo, como encontro de diferentes, pode gerar; com todo o conflito e tensão que a conversa, como abertura ao inesperado e ao acontecimento, pode provocar.

Às vezes, o pensado é subvertido, porque a própria dinâmica, no e com o grupo, vai sinalizando e apontando outros caminhos, outras questões que vão surgindo e pululando à medida que vamos discutindo e vivendo a conversa. Podem ser encontros-experiências, encontros-acontecimentos que, no estar com o outro, promovem quebras e rupturas em relação ao que pensávamos, a quem éramos...

De nossos diferentes lugares - professores/as universitários/as, professoras alfabetizadoras, professores/as recém-formados/as, graduandos/as, mestrandos/as -, vamos

²⁷ A ideia de norte como referencial é problematizada por Freire em sua *Pedagogia da Esperança* (1992), na qual o autor destaca a possibilidade de *sulear* ser utilizado como alternativa ao *nortear* imposto pelo processo de colonialismo vivido na relação entre norte e sul, na qual aquele impôs a este seus referenciais como modelo de referencialidade e referência.

²⁸ Mais adiante discutirei acerca da *conversa* como possibilidade de produção de conhecimento e procedimento metodológico de pesquisa.

oferecendo nossos fios à teia dialógica instaurada nos encontros do grupo. Cada qual fala do(s) lugar(es) que ocupa e desde onde pode falar. Entretanto, não há, para nós, a fala mais importante e a fala menos importante. Há falas, com toda a riqueza e diversidade que somente a heterogeneidade e a polifonia podem nos proporcionar. Ao final, saímos mexidos, transpassados, atravessados, como na fala de Katia Ferreira, professora alfabetizadora que, durante um encontro do GEPPAN, em 2010, nos diz:

O GEPPAN é o espaço onde me alimento, me reconstruo e me empodero. A cada encontro, um monte de ideias fervilha em minha cabeça e, ao retornar para casa, no final do sábado, pelo Aterro do Flamengo, me percebo num movimento interessante de reflexão que suscita em minha cabeça novos pensamentos, novo olhar para aquilo que vivo no cotidiano escolar e novas possibilidades no meu fazer pedagógico. (Katia Ferreira, caderno de campo, 2010).

Espaço de alimentação, de empoderamento. Espaço de partilha, de encontrar-se e estranhar-se no outro, de se relacionar com ele! Essa relação que se instaura entre o eu e o outro é constitutiva de nossa humanidade; inexistente o humano sem que haja a relação de alteridade: cada um de nós é o "complemento" necessário do outro e, portanto, "complemento" que nos revela na nossa incompletude (SAMPAIO, 2008). Por conseguinte, *o outro constitui o único lugar possível de uma completude sempre impossível* (GERALDI, 2010, p. 107); é ele, nele e a partir dele a possibilidade de um olhar outro acerca de mim diferente do meu. Da mesma forma, sou eu, em mim e a partir de mim a possibilidade de um olhar outro acerca dele. Funcionamos, um e outro, como *excedentes de visão* na relação de completude impossível (BAKHTIN, 1997):

Esse excedente constante de minha visão a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante precioso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim. (p. 43).

Daí também a importância dos coletivos de formação, afetos e afecções – coletivos de formação e indagação compartilhada, como o GEPPAN, pois que, com o outro, ampliamos nossas possibilidades de (trans)formação. Co-aprendemos, co-existimos. Nesse movimento, os modos como o excedente de visão vai sendo explorado/vivenciado, sobretudo nas conversas com e entre as/os professoras/es e investigadores/as, nos processos de formação docente, espicham horizontes de possibilidades para um aprender compartilhado, pois os diferentes pontos de vista (in)formados pelos lugares singulares ocupados pelos distintos sujeitos vão constituindo a riqueza da relação eu/outro (SAMPAIO, 2008). No processo

contínuo de tornar intra-individual (no interior do sujeito) o que é interindividual (entre pessoas), a exploração de diferentes perspectivas abre espaços para a relação dialógica - com seus conflitos e consensos. Talvez seja esta, portanto, a riqueza das redes de formação: nelas, o outro, de seu lugar sempre exotópico, pode exercer um excedente de visão que me impele ao estranhamento. Ele me convida e me impele à desconstrução com a diferença que nos constitui.

Esse encontro com o outro, com outros, no GEPPAN, tem me convidado à desnaturalização de modos aprendidos de alfabetizar, de compreender as crianças e seus modos singulares de *aprenderensinar*, de pensar a formação docente, de ser/estar/habitar o mundo... Trata-se de um coletivo docente onde vivemos a formação de forma compartilhada, partilhada, na perspectiva das redes de formação.

A ideia de coletivos docentes vinculados a redes de formação, como o GEPPAN, indagam a política formativa oficial e a supremacia de uma lógica explicativa/capacitadora do outro. Persegue a reconfiguração do poder nas tomadas de decisões, *basándose en los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión*²⁹ (DUHALDE, 2012a, p. 6). Isto porque

Las redes destituyen las maneras como han sido pensados los docentes en las prácticas de capacitación, replantean el papel de las universidades y crean otro tipo de vínculo entre las instituciones formadoras y las escuelas, que están abriendo otros ámbitos de formación como espacios privilegiados del saber, de la cultura, del pensamiento, de la vida³⁰ (BERNAL; BOOM; BEJARO, 2009, 175).

Tais princípios alinhavam a utopia real por uma escola outra, nutrida por processos e experiências que (con)formam horizontes possíveis de relações anti-imperialistas e descolonizadoras/descolonizantes entre as pessoas, pois refletem uma busca constante, uma construção partilhada de maneiras de se relacionar que indaguem a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre os sujeitos.

Redes de formação, portanto, como *espaçostempos* privilegiados de redefinição e recriação de conhecimentos pedagógicos e saberes docentes. Como *espaçostempos* de indagação de modos cristalizados de relação entre universidade e escola básica. As redes de formação, do ponto de vista segundo o qual as defendemos e compreendemos, são horizontes

²⁹ Baseando-se nos princípios de horizontalidade, solidariedade, igualdade e inclusão.

³⁰ As redes destituem as maneiras como têm sido pensados os docentes nas práticas de capacitação, recolocam o papel das universidades e criam outro tipo de vínculo entre as instituições formadoras e as escolas, que estão abrindo outros âmbitos de formação como espaços privilegiados do saber, da cultura, do pensamento, da vida.

de possibilidades abertas para a refutação da visão monocultural (pautada na *razão metonímica*) e para a construção coletiva de modos outros de pensar e produzir conhecimentos e saberes pedagógicos.

Desse ponto de vista, a órbita das discussões não é o que os/as investigadores/as da universidade tentam saber sobre a escola, tampouco o que os/as professores/as pesquisadores/as querem, unilateralmente, saber da universidade. "Sobre" e "da" são preposições cujas ideias de direcionalidade e recepção não coadunam com nossos pressupostos teórico-político-metodológicos, subsidiados pela premissa freireana de pensar junto, tecer com. Pensamos, conversamos e discutimos sobre o que vivemos, sobre nossas experiências e práticas. Não à toa, Carmen Sanches propõe-nos vivermos, no coletivo, a experiência da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Ela fora pensada por Suárez (2011; 2007) e compreende uma série de “orientações” a serem observadas para sua concretização, compreendendo movimentos de escrita, leitura, conversa e discussão entre os pares (Idem, 2007). Quais sejam essas “orientações”/ “observâncias”, de acordo com Suárez (2007):

- Geração e garantia de espaços para que docentes possam mergulhar e viver o processo da documentação narrativa de experiências pedagógicas, de preferência em seu *espacotempo* de trabalho, na escola;
- Negociação e escolha dos “temas” e/ou experiências a serem narradas;
- Escrita e reescrita dos textos, através de processos de leitura e discussões entre pares (duplas formadas para comentarem os textos entre si, durante o processo de produção até que este seja considerado “publicável”);
- Edição/ revisão dos relatos produzidos, por meio de leituras e releituras próprias e de outros, individuais ou coletivas e interpretação e reflexão pedagógicas sobre as experiências narradas com consecutiva *elaboración y comunicación al docente autor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales, individuales y colectivos, sobre el relato pedagógico em cuestión*³¹ (Idem, p.94). Esse momento é chamado, pelo autor, de clínica de edição;
- Publicação/publicização da experiência pedagógica relatada, por meio de blogs, páginas eletrônicas, livros ou outras possibilidades que façam do relato um “documento pedagógico”;

³¹ Elaboração e comunicação ao docente autor de observações, perguntas, sugestões e comentários escritos e orais, individuais e coletivos, sobre o relato pedagógico em questão.

- Circulação dos documentos narrativos de experiências pedagógicas entre docentes.

Suárez sublinha, ainda, haver “marcas” comuns e distintivas que devem ser atentadas na produção dos relatos no bojo da documentação narrativa. Sejam elas: i) os/as docentes autores/as são também investigadores narrativos de suas experiências pedagógicas, pois, além de “dispositivo formativo”, a documentação é uma *modalidade de investigação e indagação narrativa*; ii) a extensão dos textos devem ser definidas de antemão, tendo em vista a singularidade de cada publicização (SUÁREZ, 2007, 103); iii) por se tratar de experiências pessoais, os relatos são escritos em primeira pessoa do plural. O autor admoesta, ainda, que o processo de negociação, anteriormente mencionado, precisa acompanhar todo o movimento da documentação narrativa de experiências pedagógicas – e não apenas a escolha/definição do tema, a fim de garantir a horizontalidade do processo vivido. Assim, as revisões, reescritas e decisões a respeito de cada texto é negociada e tomada levando em consideração a opinião/decisão de seu autor e sua autora. Nenhum texto é modificado sem a concordância de quem o escreveu.

Lá na Argentina, Carmen Sanches estava acompanhando o processo de documentação narrativa vivido por grupos de docentes. Ela veio ao Brasil para a realização de um FALE, em outubro de 2011, e o GEPPAN se reuniu, no dia 08 daquele mês. Na ocasião, transpassada pelo que estava vivendo na Argentina, em função do pós-doutorado realizado sob coordenação dos professores Daniel Suárez e Carlos Skliar, ela propôs ao grupo o desafio de experimentarmos viver, na prática, a dinâmica da documentação narrativa, com base em três perguntas-convites³²:

- 1) Como aprendi a ler e a escrever?
- 2) Como aprendi a alfabetizar?
- 3) Como alfabetizo hoje?

³² Carmen, aqui no Brasil, e Gabriel Roizman, na Argentina, propuseram essas três perguntas se inspirando na experiência já vivenciada no México, sob coordenação de Roberto Pulido Uchoa, na qual foi proposto a grupos de docentes viverem o processo de pensar, narrar e partilhar suas histórias/ experiências tendo como referência os temas: i) *cuando no sabía leer libros* e ii) *cuando aprendi a leer*. A experiência aconteceu em virtude do projeto *La Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en Educación Básica* (PILEC). Para mais detalhes e acesso aos textos produzidos pelas professoras durante e em função do PILEC, ver UCHOA, R. P. **Rostros de la lectura**: historias de maestros. Oaxaca: Axolotl, 2010.

De pronto o grupo aceitou! E é importante destacar que a aceitação do grupo frente ao desafio de viver tal experiência tem a ver com o fato de, há alguns anos, virmos perseguindo a transformação de nossas práticas por meio de reflexões e discussões que têm no fazer cotidiano o foco da formação. Vimos, ao longo dos anos, partilhando angústias, sonhos e desafios. Partilhas que nos constituem, hoje, como um coletivo docente de formação compartilhada, isto é, um grupo que se reúne por razões comuns, as quais se colocam como pano de fundo para sua formação-investigação-ação.

O primeiro contato do grupo com o dispositivo da documentação, cunhado por Suárez, aconteceu no ano de 2009. Naquele ano, lemos e discutimos o texto já referido anteriormente, escrito pelo autor. No ano seguinte, durante o IV Congresso de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), em São Paulo, na USP, Carmen reencontrou o professor Daniel Suárez e confirmou seu pós-doutoramento para o ano posterior (2011), a ser realizado sob sua orientação, na Argentina. Discutimos bastante sobre a temática, porém, apenas depois do início do pós-doutorado de Carmen, por meio das experiências por ela lá vividas, pudemos compreender um pouco mais acerca do processo, a partir do que ela conosco compartilhava... *A documentação narrativa de experiências pedagógicas* era mais complexa do que imaginávamos e entendíamos através da leitura e discussão do texto!

Essa complexidade foi sendo percebida à medida que fomos nos desafiando a viver o processo... No dia 26 de novembro de 2011, nos reunimos com os textos referentes à primeira pergunta (*como aprendi a ler e a escrever?*) escritos. Na roda de leitura, muita emoção, entremeada à partilha de memórias, narrativas e experiências. Vivemos um momento singular de encontro e abertura ao deixarmo-nos maravilhar pelo que o outro nos narrava. Lágrimas, sorrisos, abraços costurados por relatos produzidos na e desde a experiência por professoras/es alfabetizadoras/es que se narram ao narrar: *seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata* (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Ao todo, foram vinte textos. Praticamente todas as professoras alfabetizadoras haviam escrito e queriam ler sua narrativa. O processo de escritura dos textos fora vivido por meio da *leitura entre pares*, um modo de trabalho compartilhado muito comum aos coletivos docentes organizados em redes latino-americanas. A leitura entre pares pressupõe a ajuda e a partilha com o outro como potência para o escrever, para o se questionar e para a (trans)formação. Por isso, no processo de escrita dos textos, trabalhamos em duplas e, com nossos pares, intercambiamos os relatos, lemos, opinamos e sugerimos mudanças, reciprocamente.

Naquele dia 26 de novembro, tendo vivido a experiência da leitura entre pares, compartilhamos nossos textos na roda. Apenas Elaine Matias não havia escrito, além de Carmen Sanches e Jacqueline Moraes, estas últimas professoras universitárias participantes do GEPPAN. O fato de todas/os as/os demais terem escrito, inclusive Adrienne Ogêda, também professora universitária integrante do grupo, fez com que repensássemos a dinâmica anteriormente combinada: por que todos/as não escreveriam? Se estamos perseguindo uma relação pautada nos princípios de horizontalidade, igualdade, inclusão e alteridade e tendo em vista que a pergunta proposta atravessava as histórias de vida de todos e todas, por que, então, só as professoras alfabetizadoras escreveriam acerca dessa primeira pergunta? Resolvemos, pois, que todos e todas iriam escrever! Em pouco tempo, por e-mail, já tínhamos 22 relatos! Começávamos a viver o movimento da documentação narrativa!

Todavia, talvez seja pertinente sublinhar que, para nós, enquanto grupo, foi uma surpresa todas/os terem escrito, pois é recorrente, entre as professoras alfabetizadoras integrantes do GEPPAN, falas no sentido de colocar a escrita como “dificuldade”. Dessa maneira, é interessante perguntar: o que leva um grupo de professoras que se diz “com dificuldade” em escrever a escrever? O que as alimenta a produzir seus relatos e querer compartilhá-los? Essas inquietações vão puxando mais perguntas e remete a algumas narrativas orais, produzidas em encontros do GEPPAN:

Isso não aconteceu só hoje... Quando eu estava em casa, já tinha pensado sobre isso, quando eu estava lá tentando escrever, eu sofri e pensei nos meus alunos. Pensei nisso: a gente prega tanta coisa que a gente acredita que deve ser feito com eles e aí eu me senti sozinha. Eu queria também uma professora pesquisadora ali do meu lado para me ajudar! Então era isso que estava querendo discutir e passar para vocês... A gente prega tanto que o aluno precisa de ajuda, principalmente quando ele ainda está nesse início, que ele se sente inseguro. A gente defende tanto que é legal o professor estar ali apoiando, a gente até critica porque alguns acham que não (...). A gente discute tanto isso e eu me coloquei ali, nessa posição de quem não consegue escrever um texto acadêmico e que não tinha apoio (Denise Tardan. GEPPAN, 17/07/2010).

A gente discute tanto isso e eu me coloquei ali, nessa posição de quem não consegue escrever um texto acadêmico e que não tinha apoio. Essa fala de Denise me atravessa. Convida a refletir sobre o que é a escrita tendo em vista uma formação (escolar, sobretudo) na qual não somos convidados a escrever para dizer nossa palavra, marcar nossa autoria, inscrevermo-nos no mundo, senão para resumir, repetir, copiar a palavra de outros. Sendo assim, as perguntas que Ana Luiza Smolka (2008) faz em seu livro, *A criança na fase inicial da escrita*, em relação à alfabetização – *as crianças podem falar o que pensam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?* – também se aplica a nós, professores e

professoras em formação: o que podemos falar? O que podemos escrever? Como? Quando? Por quê?

Acostumados a não nos inscrevermos pela escrita, mas, de modo geral, apenas a escrever para preencher documentos institucionais e oficiais³³, sentimo-nos solitários quando somos interpelados a nos colocar. Colocamo-nos na posição da “dificuldade”. Não raro, nossas falas denunciam nossa relação com a escrita: *estou no limite! Quase desisti. Preferi não escrever...* Sentimentos não incomuns entre grupos de professores e professoras...

Apesar disso, no processo de documentação narrativa, as professoras escreveram. Por quê? Ao surgir essa questão, em uma de nossas discussões, foi Denise Tardan, a mesma professora que falara, em encontro anterior, da necessidade de ajuda e do sentimento de solidão quando do momento da escrita, quem sublinhou: *Ah! Esse texto não era para um congresso... era para dizer do que vivi, um texto que podia ser mais solto! É diferente!* (Caderno de pesquisa, 2012).

O que escrevemos? Para que? Escrever para falar do que nos acontece e marca não produz em nós sentidos outros e vai ampliando e incitando maneiras outras de lidar com a escrita? Talvez, a fala de Denise nos aponte para uma dimensão marcante em nossa cultura: somos contadores/as de histórias, constituídos e constituídas que somos, com as raízes africanas que alinhavam nossa herança cultural, pela cultura oral, dos contadores de histórias africanos, dos trovadores do sul, dos repentistas nordestinos.

Não à toa, Ana Paula, também professora participante do GEPPAN, propõe: *A gente está sentindo a necessidade de falar, de estar com o outro. Será que lá eles³⁴ também têm essa mesma necessidade? Ou não? É uma coisa cultural nossa?* (In: GEPPAN, 05/05/2012).

Talvez aqui esteja uma pista relevante para pensarmos na potência da documentação narrativa para a escrita docente. Tal dispositivo implica em que se discuta acerca e desde o vivido, a partir do que experienciamos, não do que aconteceu, mas do que **nos** aconteceu. Ademais, a participação de cada um/a tem de ser mobilizada pelo desejo próprio, e não imposta: há que se sentir excitado e convidado a participar, porque é um processo **com** o outro, porém não para ou sobre ele.

³³ É importante ressaltar que, de modo geral, na escola, a escrita é utilizada por docentes para registrar no diário de classe, mandar bilhete para casa, preencher relatoria institucional etc. Todavia, não é comum a escrita ser encarada, a entre os pares, como um “instrumento” formativo, uma possibilidade de partilha de experiências e saberes.

³⁴ Ana Paula se refere aos professores e professoras que têm vivido o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas na Argentina.

Nesse processo, lembranças, memórias e experiências são acionadas. Trata-se de uma ex-posição, pois, à medida que, por meio da narrativa, nos damos a ler, também selecionamos, refletimos e decidimos que experiências compartilhar e que articulações fazer na cadeia do texto. Mas, como tem sido esse processo no GEPPAN? Têm surgido conflitos, dissonâncias? Tal dispositivo potencializa o grupo a viver e pensar sua própria formação docente?

2.2 Aberturas a partir do vivido: a formação docente como abertura ao pensar

Naquele encontro do dia 26 de novembro de 2011, todos/as lemos nossos relatos! Terminado o encontro, combinamos de prosseguir o processo por e-mail e, periodicamente, nos encontrar para discutir o vivido. A proposta era que fizéssemos, *entre pares*, a leitura e comentário do texto do outro, no sentido de ampliar a escrita e trazer outros referenciais que ajudassem o leitor a melhor compreendê-la, conforme já apontado. Carmen Sanches produziu um texto no qual dava pistas e contribuía para que compreendêssemos melhor a proposta, enviando-o por e-mail ao grupo, no dia 06 de fevereiro de 2012, de Buenos Aires. Transcrevo a seguir trechos dele:

I - Propostas de trabalho:

- *Escrever sobre a própria formação docente e prática alfabetizadora tendo como perspectiva teórico-metodológica a documentação narrativa (SUÁREZ, 2007; 2011);*

II - Processo vivenciado no grupo:

- *No encontro do dia 26 de novembro de 2011 cada uma/um de nós leu, para o grupo, o texto produzido, cujo foco foi a 1ª pergunta. Passamos a denominar de versão zero esse texto primeiro. Destaque para o fato de que um grupo que deseja escrever, mas reluta em escrever, dessa vez, mediante esse convite – um texto narrativo, **escreveu!! Quase todo o grupo escreveu.** Depois, por internet, na rede de emails, quem não havia produzido seu texto o escreveu e socializou com o grupo.*
- *Denise e Kátia escreveram juntas e abordaram as três questões no mesmo texto.*
- *A roda de leitura dos textos emocionou, sensibilizou, possibilitou conhecermos, mais e melhor, nós mesmos e o grupo! Foi muito bom. Esse encontro foi fotografado, gravado e filmado.*
- *Temos 20 textos – versão zero. A proposta, agora, é vivenciarmos a “Leitura entre pares” dessa versão, de modo que uma nova versão possa ser produzida – versão um.*

III - Considerações sobre a Leitura entre pares:

- *É importante destacar que a leitura entre pares tem como objetivo principal abrir possibilidades para que o processo de (re)escritura e reflexão sobre a própria formação e prática alfabetizadora seja um processo coletivo, colaborativo e dialógico, onde o(s) outro(s), também docente e parte do grupo, possa(m), com seus comentários, contribuir para que o/a autor/autora do texto o vá reelaborando e reescrevendo-o até que seja*

considerado, pelo docente autor e grupo, como “finalizado” para que possa ser disponibilizado, publicamente, através de meios gráficos e/ou eletrônicos.

- *Com relação aos comentários – um desafio a ser vivido, pois interferir no texto do outro com nossas leituras e pontos de vista exige cuidado e atenção, sensibilidade, abertura para compreender as opções feitas pelo docente autor no momento de escritura e, ao mesmo tempo, contribuir para que novas e outras informações (ou complementações das já existentes) possam redimensionar a experiência narrada, possam dar mais clareza ao texto, possam ajudar a redefinir posições, a problematizá-las.*
- *Os comentários, principalmente os relativos a essa versão zero, na qual vamos trabalhar agora, podem ser feitos em forma de perguntas que convidem e provoquem a (re)escritura do texto pelo docente autor.*
- *Para que o processo tenha continuidade é necessário fazer os comentários no próprio texto. Pode ser através da ferramenta do Word - **revisão** – dando um clic sobre a palavra revisão, abre-se uma caixa aonde vamos clicar novamente em um quadrado amarelo - **Novo Comentário**. Ou, sempre trabalhando no texto, escrever de cor diferente as perguntas e comentários... não esquecer de salvar e reenviar para o colega e para o grupo...*
- *O docente-autor vai receber a **versão zero com os comentários**. Vai aceitá-los ou não, pois essa decisão sempre é do autor do relato, é importante disso não esquecer. Uma outra e nova versão do texto vai ser produzida. Um novo ciclo vai ser disparado, com o (re)envio dessa versão que estamos denominando de versão 1 para todo o grupo. (Carmen Sanches, material de pesquisa, 2012).*

Seguimos, por e-mail, a documentação narrativa, atentos ao que fora proposto: produzir os relatos, lê-los entre pares, comentar sobre eles. Os relatos, lidos e comentados, foram enviados ao grupo e por mim organizados em um site³⁵ específico para a exibição de todas as versões, o qual criei com a ajuda recebida de Gabriel Roizman, professor com larga experiência nesse dispositivo formativo, porque vinculado, dentre outros coletivos, à *Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica*, há muitos anos. Já em maio de 2012, voltamos a conversar sobre a documentação, em um encontro do GEPPAN, agora sem Carmen, pois não estava no Brasil.

Justamente nesse encontro do GEPPAN, realizado no dia 05 de maio de 2012, a imprevisibilidade constitutiva da conversa e o inesperado do encontro como acontecimento me mobilizou. Uma das professoras integrantes do grupo, Laís Curvello, no contexto de uma conversa acerca do processo de escrita dos relatos, manifestou certo incômodo sobre a dinâmica que vínhamos vivendo:

(...) eu estou pensando aqui, não sei. É claro que na educação se fala muito na filosofia. A gente está filosofando aqui. Resumindo, a gente está filosofando e na parte poética. Falando, falando. Eu estou um pouco ansiosa, eu sei, mas a situação prática da situação... A gente já chegou, e acho que todo mundo viu isso, a gente já chegou numa primeira parte. E no último encontro a gente acabou discutindo um pouco se foi fácil ou se não foi fácil escrever... E eu não sei, eu não sei se hoje vai dar tempo, mas acho que

³⁵ Acesso em: < <https://sites.google.com/site/geppandocumentacaonarrativa/versoes-produzidas> >

está na hora de a gente falar um pouco desse processo. Falar do que foi receber a crítica do outro. E estou falando para que depois isso vire escrita, porque seria a documentação desse processo. Enfim, a gente falar do que foi receber essa interferência do outro e como foi interferir no texto do outro. A gente tem de caminhar para esse momento. (Laís Curvello, In: GEPPAN, maio de 2012).

Por um instante, silêncio. Algumas professoras entreolharam-se. Uma atmosfera carregada de incômodo; incômodo, aliás, que me atravessava. A conversa seguiu. O assunto foi e voltou, desapareceu e reapareceu, como um rizoma sem começo nem fim, num jogo de mostrar-se e esconder-se, como uma criança galhofeira que brinca. À noite, horas depois do fim do encontro, outra professora participante do grupo me telefonou. Estava incomodada: *Eu fiquei muito incomodada! Muito dolorida! A gente só fica filosofando? Só fica na parte poética?* - repetia as afirmativas em forma de pergunta.

Naquele momento, não soube o que responder. Também estava incomodado. Mas não apenas pelo episódio; na verdade, duas coisas me perturbavam: a fala da professora e, igualmente, o fato de eu ter ficado incomodado com ela! Por quê? O conflito não é parte constitutiva da relação de alteridade? O dissenso também não constitui a conversa? E por que a ação do grupo ser associada ao filosofar nos incomodou tanto? Tais perguntas ficaram guardadas, repousas em algum lugar até eu começar a ler o livro *Infância, estrangeiridade e ignorância*, de Walter Omar Kohan. Ao realizar essa leitura, outra pergunta se acendeu: que compreensão de filosofia nós temos/ tínhamos?

Há, sabemos, uma visão depreciativa em relação à filosofia, muito corriqueira, que a associa ao ócio, ao fazer nada, ou, na melhor das hipóteses, ao devaneio, ao tautologismo, ao "blá, blá, blá". A filosofia socrática, de certo modo, na qualidade de eterno perguntar(se), seria compreendida a partir desse ponto de vista, aliás, ideia subsidiada pela semiótica capitalística de que fala Guattari (2012): ora, num mundo onde tudo deve resultar em um produto transformável em lucro, qual o lugar para o perguntar-se amiúde e incessantemente? Para quê? Nesse sentido, a filosofia não serviria para nada!

Talvez aí pudesse estar alguns dos fios de nosso incômodo! Então somos herméticos, distanciados da ação? O que fazemos não serve para nada? Contudo, quiçá não seja só isso. Ainda, da nossa herança filosófica grega³⁶ herdamos um Sócrates dismantelador das verdades: por um lado, a filosofia como dismantelamento das certezas, marca incômoda para uma sociedade e um pensar linear fundados no ideal do progresso. Por outro, um

³⁶ Obviamente, outros povos, em outras regiões do planeta e mesmo antes dos gregos, praticavam e viviam experiências filosóficas (KOHAN, 2007). Todavia, estou tomando, aqui, o ponto de referência de nossa histórica filosófica ocidental escrita pela modernidade, a qual, inclusive, deixou de fora muitas experiências filosóficas de povos originários de América Latina e África, por exemplo (DUSSEL; MENDIETA; BOHÓRQUEZ, 2009).

Sócrates douto à medida que é o único a ter ciência da própria ignorância, sua e dos demais, motivo pelo qual é o único que pode proporcionar ao outro vir a sabê-la³⁷. Aqui temos um impasse: seria, pois, a filosofia o caminho à verdade? Estaríamos nós, no grupo, ditando formas ideias, verdadeiras de pensar a educação e a prática pedagógica? Por isso estávamos filosofando? O que praticamos? A *philosophia*? Seríamos os "amigos" do "saber"? De qual saber? Do saber certo? Não seria esta última ideia contrária ao pensamento e ao desafio do grupo?

Fiquei me fazendo essas interrogações... E ainda em Kohan (2007), no mesmo livro, consegui encontrar outro filósofo com quem conversar e tecer outras reflexões: Michel Foucault. No âmbito da filosofia, Foucault nos convida a pensar a experiência filosófica a partir de um lugar outro: *a curiosidade filosófica busca não aumentar o conhecimento de si, mas, ao contrário, desaproximar-se do que se conhece sobre si mesmo* (KOHAN, 2007, p. 80).

Diante dessas pistas, fui buscar um diálogo mais próximo com Foucault, lendo-o diretamente. Para o autor, a filosofia não é uma busca para ensinar ao outro sua verdade exterior, mas o movimento de pensar o pensar. Nas palavras do filósofo:

(...) o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de qual maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e onde encontrá-la (...) (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Desse ponto de vista, de fato a filosofia não serve para nada. Se pensarmos na funcionalidade a partir da semiótica capitalística, ela não produz resultados rentáveis, tampouco traduzíveis em dividendos. Ela escapa à lógica capitalista, calcada no binômio individualismo/rentabilidade. Esgueira-se das realidades naturalizadas, indaga os *regimes de verdade*. A experiência filosófica seria, portanto, a desconfiança em relação ao próprio pensamento, uma metarreflexão, uma indagação de nossas próprias certezas. O filosofar com um sentido outro. A fuga ao que se é, o escapar de quaisquer taxações ou estigmatizações do professor e da professora como isso ou aquilo. Aí sim, agora sim, o filosofar como prática formativa. **A formação docente como experiência filosófica.** O cotidiano vivido como fonte

³⁷ Para esta reflexão, ler: **Os pensadores**: Platão. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

para o pensar filosófico, para o pensar o pensar. Seria isso o que nos desafiamos a praticar cotidianamente no GEPPAN e nas escolas, com as crianças com as quais trabalhamos?

Penso que sim. O GEPPAN é um *espaçotempo* de exercício do pensamento, de, com o outro, buscarmos ser outros em relação a quem estamos sendo. Estrangeiros de nós mesmos, ignorantes de nossa própria ignorância; por isso fiamos utopias e cosemos possibilidades: possibilidades de tornar possível o estranhar(se), o pensar(se), o (trans)formar(se), desde nossa própria experiência e, também, na e com a experiência do outro. Por isto narramos: para partilhar, (com)partilhar o que nos atravessa e modifica, porque *narrar é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido* (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16). Ao contar, recriamos, percebemos sentidos outros, ressignificamos o vivido, o experienciado.

E novamente as palavras de Laís nos interpelam: *A gente está filosofando aqui. Resumindo, a gente está filosofando e na parte poética*. Estar na parte poética, aprendemos, é fugir da realidade: *A teoria na prática é outra* – frase muitas vezes ouvida. Falar, falar e falar. Enfeitar com palavras o discurso e fugir da questão. A poética como risco, como ameaça, como abertura a que o controle se esvaia. Em verdade, a linguagem poética estremece os pilares da racionalidade, porque não tem compromisso com a norma. Assim, uma formação na perspectiva filosófica, como abertura ao pensar, como espaço para o poético, como lugar de perguntar pelo que nunca fomos, pelo que poderíamos ter sido, pelo que estamos sendo, é um risco. Risco a que nada permaneça tal qual se mostra; risco a que se abra espaço à desconstrução.

E a desconstrução, como experiência partilhada, faz tremer a experiência política. É já um convite a saber de outro modo, a sentir de outro modo, a pensar de outro modo. Eis o risco e o perigo: que no pensar, os sujeitos pensem diferente e se pensem diferente. Que os sujeitos se pensem na relação com o outro e a própria relação com o outro. O que (não) pode o exercício do pensamento?

Talvez seja esse o medo (inconsciente) por trás da fala de Laís, talvez seja esse o incômodo com a experiência: já ser ou ir se percebendo outra em relação a si mesma, encarar seu des-conhecimento, enfrentar a impossibilidade de controle da experiência... E até que ponto esse sentimento é só dela? Até que ponto não habita o grupo?

Começamos o processo de documentação narrativa já conhecendo textos de Daniel Suárez onde esse “dispositivo” formativo era apresentado. Nesse sentido, conhecíamos alguns princípios que o constituíam, como horizontalidade e solidariedade, e como era

pensado/organizado, isto é, alguns momentos importantes que dele faziam parte (escrita do texto, leitura entre pares, publicização, etc.). Todavia, havia muitas dúvidas, desejos de conhecer melhor, de saber mais sobre o processo. Entrávamos um pouco desnudos nesse processo, talvez porque nos fizesse falta uma sensação de controle sobre a documentação narrativa, do “como fazer”, como se isso fosse possível. Muitas vezes, queríamos saber:

Tiago, há alguns movimentos, não é? Tem o movimento da reflexão sobre esse processo de escrever e a intervenção que a gente vai fazer, porque tem intervenção sim. Eu fui acompanhando, vendo as intervenções de algumas pessoas e os cuidados. Algumas pessoas são mais pontuais... Mas eu pergunto os momentos disso daí. Tem esse pensar sobre o escrever. E depois desse momento, dessa discussão mais pontual, tem exposição mais a frente dessas memórias e outras não? Como é que se dá este processo? Você conseguiu entender isso? (Margarida Santos. GEPPAN, 05/05/2012).

A gente está tentando seguir os passos e se inserir nesse dispositivo de documentação narrativa? (Flávia Castilho. GEPPAN, 05/05/2012).

Todos/as partilhávamos perguntas. Muitas. Poucas respostas. *Para que escrever? Para quem? O que vem depois do processo de escrita e leitura entre pares? Como é isso de compartilhar os relatos com o grupo?* As questões só aumentavam... Estávamos vivendo o processo, já havíamos escrito os relatos referentes à primeira pergunta e, no entanto, persistia a vontade de saber sobre um *modus operandi*. Experimentávamos a insegurança do permitir-se fazer o caminho ao caminhar e, meio a ela, falas e interrogantes que vão dando a ver uma preocupação com o modo como a documentação narrativa de experiências pedagógicas é realizada. Vão denunciando uma atenção ao procedimento, à metodologia, em detrimento do processo que está sendo vivido.

Por que nossa preocupação em saber como docentes vivem esse processo na Argentina? Por que um grupo que discute a possibilidade de uma alfabetização sem cartilha, sem método, se sente inseguro sem uma metodologia clara a ser trilhada no processo de documentação narrativa? O que está por trás de tal preocupação? Não estaríamos nós tentando encontrar uma “receita” para podermos segui-la, diante do desafio inquietante de se permitir viver uma experiência formativa ainda desconhecida, no sentido de ainda não ter sido experimentada por nós? Por que um grupo que, há anos, se encontra e discute sobre a própria prática, refletindo sobre formação compartilhada, outras possibilidades de ser/estar/habitar o mundo e pensar e praticar a alfabetização e a formação, se abrindo à experiência e às diferenças, tem tanta inquietude quando se coloca frente a uma experiência de abertura ao novo? Por que um grupo que se desafia a viver a formação na perspectiva da complexidade e

das incertezas se assusta ao ser convidado a viver um processo do qual não conhece os caminhos?

Sem cair na armadilha de querer ter a resposta, penso que essas perguntas nos remetem, novamente, à formação pela qual passamos, fundamentada nas ideias clássicas de controle, homogeneidade e reprodução. Fundamentada em um jogo explicativo de causa-efeito. E, somente ao escrever isso, me dou conta de como algumas de minhas perguntas não escapam a esta lógica: ao perguntar “por que” também não estou buscando uma “causa” para o fato do susto do grupo em viver tal processo?

Aprendemos que podemos controlar as ações, reproduzi-las e explicá-las. Essa aprendizagem é fruto de um processo contínuo e extenso, uma vez que se trata de uma base epistemológica muito antiga e (ainda) muito presente no campo social. Nossas matrizes de pensamento (ainda) estão aí assentadas. Nesse contexto, o pensamento complexo moriniano (MORIN, 1996b) nos é de grande valia, sobretudo quando nos fala da *limitação da lógica* (clássica) e da necessidade de considerar os fenômenos a partir de uma *dialógica*. Nas palavras do autor:

O paradigma da complexidade (...) incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade (*Idem*, p. 334).

Por isso, a impossibilidade de um porquê. Há muitas razões que atravessam o estranhamento e a insegurança do grupo em se permitir abrir-se à experiência. E há também muitas razões pelas quais, apesar da insegurança e do estranhamento, ainda assim nos permitirmos vivê-la, mesmo buscando encontrar um “modelo-receita”. Essa *permanênciamudança* nos permite problematizar a ideia de ruptura, a ideia de que passamos a pensar diferente quando abandonamos as bases epistemológicas sob cuja égide fomos formados. Seria possível uma ruptura radical? Ou seria a mudança um processo cotidiano, auto/alter-produzido através de pequenos golpes subversivos e experiências desconcertantes, por meio das quais somos confrontados com a incoerência entre nosso fazer e nosso pensar?

Embora vivendo a mudança e o desafio de um pensar outro, um formar-se outro, esperávamos, lá no fundo, um *modus operandi*, como já destaquei... Mas este escapava. A experiência de pensar o pensamento é singular. A experiência filosófica de pensar-se com o outro é singular: *que a filosofia não seja apenas um (modo de) pensar ou um (tipo de) saber*

significa que ela não pode ser ensinada desde a lógica da técnica e dos instrumentos (KOHAN; BORBA, 2008, p. 15). E estávamos, talvez, como dissera Laís, filosofando. Portanto, não havia técnica, nem método, nem receita; o que havia eram princípios teórico-epistemológicos e políticos a serem seguidos... Havia a provocação de viver a formação como experiência, como abertura, como encontro com o outro, com todo o conflito que o encontro pode gerar.

Ao nos encontrar para conversar, ler, partilhar, pensar (sobre e com) nossas experiências pedagógicas e memórias de estudantes que fomos, por meio da documentação narrativa, alguma coisa estávamos fazendo. Se não havia técnica, havia, por outro lado, experiência. Nela algo se vive, se sente, se atravessa, se padece. Muita coisa acontece quando parece que nada acontece. Se não há produto, há um chamado, um convite, uma provocação para criar já outras coisas, outras relações... Pensar outras coisas, outras relações. Um encontro com nossos des-conhecimentos, possibilidade de des-construção.

Para Derrida (2009), essa chamada nutre e se nutre da relação com nossos não-conhecimentos:

La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé” no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo, ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada (DERRIDA, 2009, p. 176)³⁸.

Não-conhecimento como condição para a des-construção. Aqui a desconstrução não é destruição, senão uma possibilidade para a (re)criação, para o viver pela primeira vez, para a descoberta, para a entrega, para o pensar deleuzeano, isto é, criação, nascimento do (ainda) inexistente. Talvez a fala de Ana Paula Venâncio, professora participante do GEPPAN, dê a ver esse sentimento:

*Nós estamos vivendo um processo que a gente vive nas nossas salas de aula com nossos alunos. Nós estamos conhecendo! Aprendendo a conhecer, levantando hipóteses sobre algo. Um fala, o outro traz um dado, a outra argumenta que não é bem assim. Mas viver esse momento, vivenciar e estar dentro desse processo, como nós estamos vivenciando, é muito bom!
E isso não para. Estamos levantando hipóteses aqui do que pode ser, mas o conceito de documentação narrativa traz as informações que estão circulando. O que a gente pensa*

³⁸ “A chamada tem lugar em relação com o não-conhecimento. Logo, não tenho resposta. Não posso dizer “é esta”. De fato não sei, mas este “não sei” não é resultado da ignorância ou do ceticismo, nem do nihilismo, nem de oscurantismo algum. Este não-conhecimento é a condição necessária para que algo ocorra, para que seja assumida uma responsabilidade, para que uma decisão seja tomada”.

que é e não é. O ir e vir. E ter a discussão com outra pessoa que está de lá, também tentando compreender que processo é esse que eles já vivenciam lá, de um modo, de acordo com a cultura que eles têm, o modo como eles entendem o processo do professor com a sua prática... E como é que nós, aqui no Brasil, com outra cultura, temos outro modo de pensar a educação e quiçá inclusive com as políticas públicas que a gente tem aqui... Nós aqui temos implicações diversas com as políticas públicas.

Como é que isso está entrando na nossa vida, na nossa vida profissional, como pesquisadores? E de que modo a gente vai vivendo isso aqui e com as crianças em nossas salas de aula? No entanto, é um outro processo, outro lado: nossas crianças vivenciam o que a gente vai trazendo, vai informando. Elas vão procurando, e nós aqui estamos procurando caminhos. Tentando compreender, entender como é esse conceito, esse processo e tudo isso. Tentando descobrir! Acho que é muito bom e eu estou tentando fazer esse movimento, vivenciar um pouco do que as crianças vivenciam. Como as crianças vão vivendo isso, a gente hoje está experienciando uma situação que é de tentar encontrar esse caminho, descobrir como é. (Ana Paula Venâncio. GEPPAN, 05/05/2012).

A fala de Ana Paula nos ajuda. *Estamos aprendendo a conhecer!* E o que isso implica? Conhecer o processo ou conhecer a nós mesmos? Que provocações o mergulho na documentação narrativa de experiências pedagógicas nos suscita? Que aprendizagens nos proporciona? E esse movimento de compartilhar com o outro? De ouvir, opinar, criticar, ponderar no coletivo, com o coletivo? Em que princípios e pressupostos de formação docente se alicerça? De que formação docente falamos? Neste momento, talvez, antes de prosseguir, seja relevante falar um pouco da ideia de formação defendida neste texto e vivida em nossas ações e experiências, no e com o grupo...

2.2.1 Alguns princípios perseguidos: a formação docente como experiência filosófica?

As reflexões a respeito do GEPPAN e sobre o processo que temos vivido, no grupo, nos convida a tecer algumas considerações sobre formação de professores/as como encontro com o outro, abertura ao pensar; uma ideia de formação, portanto, não referendada pela políticas públicas de formação docente tampouco vivida por professores e professoras em cursos de formação, “capacitação” ou “atualização” Brasil afora.

É bom lembrar que, embora desde a década de 1980 a discussão acerca da formação docente, na perspectiva do/a professor/a reflexivo/a (NÓVOA, 1992), (ALARCÃO, 1996; 2003), (CONTRERAS, 2002), (SCHÖN 1983), (ZEICHNER, 2008) e do/a professor/a pesquisador/a (ESTEBAN; ZACCUR, 2008), (GARCIA, 2001), (GERALDI; DARIO; PEREIRA, 1998), venha se desenvolvendo e consolidando, as transformações e deslocamentos presentes em discursos e textos oficiais ainda não atingiram, de modo substantivo, as práticas e políticas de formação. De acordo com Zeichner (2008), a

abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem implementadores eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula (p. 28).

De modo geral, a formação docente vem sendo pensada em termos de "reciclagem" ou de "atualização", de forma que aquele a quem ela se dirige é previamente tomado como incapaz ou atrasado, a partir de um determinado ponto de vista: o do "formador" (leia-se aqui, também, o ponto de vista das políticas públicas em formação docente). Só faz sentido pensar em "capacitar" aquele previamente tomado como incapaz, ou "atualizar" aquele previamente compreendido como atrasado. Tal modo de pensar está inapelavelmente articulado a um paradigma de conhecimento o qual sustenta uma lógica muito antiga, a qual ganha mais força e hegemonia com a supremacia da ciência moderna e a consolidação da modernidade como "projeto" cultural dominante no ocidente, embora não nasça com ela. Qual seja: a *lógica bancária* da transmissão (compreendida como depósito, como via de mão única), numa concepção freireana (FREIRE, 1996), ou *ordem da explicação*, no dizer de Rancière (2011).

Tal ordem, defende Rancière, está assente no pressuposto da desigualdade das inteligências: porque alguém sabe mais do que outro, ou sabe o que o outro não sabe nem pode saber por si mesmo, justificasse uma "transferência" do conhecimento de um para outro (o que em Paulo Freire (1996) vai aparecer como denúncia: um modelo de *educação bancária* e antidialógica). Trata-se, portanto, da pressuposição da ignorância do sujeito, de sua incapacidade de descoberta e, portanto, da necessidade de um outro que o guie.

(...) Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto - somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar (RANCIÈRE, 2011, p. 23-24).

A ordem da explicação, ainda que presente, em certa medida, desde a Grécia antiga, vai ser potencializada na/com a modernidade (como projeto político-cultural de mundo), pois atende ao projeto da semiótica capitalística no tocante à produção de subjetividades subalternas, numa escala imaginária produtora de falsas hierarquias e dicotomias. Articula-se a uma forma de dominação e subalternização do ser e do saber, como herança de uma matriz social colonial (MIGNOLO, 2010). Não é à toa que, na díade

pensar/fazer, o fazer será traduzido como atividade inferior: eram os colonizados, os povos tornados escravos quem cumpria estas atividades.

Retextualizada para o contexto educativo, produzir-se-á uma separação entre os que pensam e produzem os conhecimentos educativos e os que os colocam em prática, no dia-a-dia da escola. Separação, portanto, que atende à tradicional divisão do trabalho - pensar x fazer - na qual, social e historicamente, como sinalizado, esta última dimensão foi sendo forjada como hierarquicamente menos importante. Nas palavras de Suárez (2007):

(...) la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas, está históricamente construida, y no es meramente técnica sino también y sobre todo social. (SUÁREZ, 2007, p 78)³⁹.

Mas também, sobretudo, social... Com estas palavras, Suárez denuncia o caráter temporal dessa verdade construída acerca da formação, acerca do fazer pedagógico. Haverá separação entre o fazer e o pensar? Tal separação seria natural? Essas perguntas iniciais vêm sendo matriciais em nossas reflexões, no e com o GEPPAN. O que significa ser professor/a pesquisador/a da própria prática? Que conexões e desencaixes tal assunção revela em relação à abordagem dominante de formação? Em que medida abala a política de conhecimento que tem sustentado a separação entre os que pensam e os que aplicam “soluções” pedagógicas?

No movimento que vimos experienciando no grupo e no diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2010a), temos aprendido que muitas das verdades tornadas "transparentes", incontestes, na realidade são produções humanas e, portanto, históricas. Nossas certezas são transitórias e movediças: ancoragens que nos oferecem lugares de estada, porém como pontos onde podemos atracar momentaneamente, para já continuarmos nossas navegações. Por isso nos dizemos navegantes, e nossa bússola tem sido o inconformismo com a realidade que se nos apresenta. Como Paulo Freire (1982), sabemos que ela não é, mas *está sendo*. E para que possa ser outra que não esta - a qual está sendo - nos desafiamos, cotidianamente, a pensar a prática pedagógica, a experiência vivida.

Diante de tal desafio, pensamos e apostamos na experiência vivida como ponto de partida e chegada de nossas reflexões, processo no qual precisamos do outro, com seu

³⁹ (...) a divisão entre os que produzem o conhecimento educativo válido e os que fazem o ensino nas escolas responde, além disso, a interesses de poder específicos amparados em políticas e reformas educativas tecnocráticas, está historicamente construída, e não é meramente técnica, mas também, sobretudo, social.

excedente de visão (BAKHTIN, 1997), com seu olhar que transborda e consegue ver além ou diferentemente do meu, porque lançado desde outro lugar. Movidos pela crença de, no coletivo, podermos ampliar maneiras de ver e (re)criar/significar saberes e fazeres cotidianamente vividos/praticados, temos, no GEPPAN, nos desafiado a experienciar, a viver propostas/percursos de formação que se afastem de modelos pré-estabelecidos de "bom professor", comumente calcados na perspectiva da racionalidade técnica, donde emerge a imagem (falsa) de um/a professor/a que ensina tudo a todos/as ao mesmo tempo (a noção equivocada de regulação de temporalidades e aprendizagens, e a consecutiva produção de - sempre inexistentes - homogeneidades).

Mas, como se construir e (tentar) garantir percursos e experiências formativas múltiplas e compartilhadas? Experiências de formação docente que (re)conheçam e valorizem o que professores/as pensam e praticam em seus cotidianos? Experiências e processos formativos que se distanciam da lógica impressa em políticas e ações instituídas?

No nosso ponto de vista, um projeto de formação docente precisa garantir tempos e espaços para a interlocução entre professores/as, da escola básica e universidade (SAMPAIO, 2010), para o compartilhamento de experiências e práticas, reflexão e discussão, sempre coletivamente. Precisa investir no diálogo como dimensão formativa possível. Diálogo na concepção freireana: encontro de homens e mulheres na pronúncia e indagação do mundo - redes de conversações sancionadas pelos próprios sujeitos que a vivem.

Logo, a impossibilidade do estar sozinho, do decidir sozinho, do exercício da colonialidade⁴⁰ das relações. Indagar e pronunciar o mundo, para nós, tem significado desconfiar de seu estar sendo, ponderar que a história não é um *ad infinitum*, porém uma construção social perpassada por muitos fios, por teias que precisam começar a ser destecidas no miúdo; construção social que precisa ser problematizada, desnaturalizada. Ação plural, porque realizada por seres humanos, sujeitos que, por natureza de sua própria gênese, são polifônicos, habitados por muitos outros que, misturados, (trans)formam o "eu" em um nós *unimúltiplo* (SÜSSEKIND, 2007):

Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo

⁴⁰ Colonialidade é uma ideia proposta por Mignolo (2010) por meio da qual o autor expressa a continuação de uma relação de subjugação de culturas e epistemologias/ conhecimentos a partir de um modelo tomado como modelo – o europeu. Assim, embora o colonialismo tenha tido fim, como relação política e econômica, a colonialidade persiste, como relação cultural e social.

que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
 (João Cabral de Melo Neto. Tecendo a Manhã)

Como a tecedura da manhã, que precisa de muitos galos para compô-la, a tecedura de uma formação e prática outras precisa de muitos sujeitos que, juntos, possamos compô-la, com nossas convergências e diferenças. Isso nos coloca a necessidade de a formação ser compreendida, sobretudo, como um processo assente nas ideias de solidariedade e democracia, não como objetivos alcançáveis, mas como pressupostos praticáveis. Solidariedade e democracia como binômios inseparáveis de percursos formativos os quais visem à concretização de uma escola outra, na qual a cidadania, como defende Garcia (2004), seja constitutiva das relações cotidianas e não um fim dessas relações. Escola e formação como espaços do pensar, para o pensar. Como espaço para recriar-se e reinventar-se, enquanto experiência filosófica, experiência de pensamento (KOHAN, 2013). Nessa experiência, a possibilidade de pensar mundos novos, de imaginar caminhos outros, de inventar. Portanto, **a ideia de formação aqui não se fecha em nenhuma definição, em nenhum conceito, mas se abre ao mundo como desejo de invenção, como vontade de saber diferente do que se sabe, como *espaçotempo de pensar com o outro*.**

Assim sendo, temos, no GEPPAN, apostado na possibilidade de diálogo entre universidade e escola básica, na tentativa de viver relações horizontais. Por isso, não são os/as professores/as da academia ou os/as pesquisadores/as que falam para as/os professoras/es da escola básica, no grupo. Somos todos/as nós, professores/as e pesquisadores/as, da universidade e da escola, que falamos com, dizemos de nossas práticas, pesquisas, saberes e ainda não saberes... nossas ignorâncias (sempre relativas) e conhecimentos. São vidas que se encontram e se enredam, se retroalimentam. Histórias que se tocam, se distanciam, se influenciam. Percursos formativos que se transformam.

Esse movimento de formação se refere a uma prática formativa criadora, produzida pelos próprios sujeitos que a vivem e produzindo-a, são nela e com ela também produzidos, isto é, trans-formados. Vai ao encontro a muitas outras práticas que vem sendo

vividas mundo afora. Na América Latina, a ideia da formação de coletivos docentes organizados em redes vem sendo uma experiência ímpar e significativa, na qual professores e professoras, educadores e educadoras, da escola básica e da universidade, de espaços formais e de espaços não formais de educação vêm lutando para a garantia de uma educação na qual cada um/a e todos/as possam se pensar no mundo, pensar o mundo, repensar-se no mundo. Onde cada um/a e todos/as possam examinar-se, pensar a relação que tece com o mundo onde vive, com o saber. Enfim, uma educação emancipadora com os outros, por meio da qual se possa virar a ordem das coisas de cabeça para baixo (KOHAN, 2013).

Mas uma formação assim pensada não pode ser vivida individualmente, não pode ser pensada sobre o outro, nem para o outro, nem pelo outro, nem sem o outro. Tal formação só pode ser pensada e vivida com o outro. Precisa ser inventada no movimento mesmo em que está sendo vivida. Não tem método, não tem receita. O caminho de cada um/a e o que cada um/a cria com ela é singular. Pensamos que as redes são um exemplo de possibilidade de formação como abertura à experiência, ao encontro.

As redes, *espacostempos* de formação partilhada, são lugares onde podemos viver e nos fazer perguntas que dão a pensar, que abrem as zonas limítrofes do pensamento e apontam outros territórios possíveis. Lugares para pensar junto, para (se) indagar, para já deixar de ser o mesmo/mesma no encontro com o(s) outro(s). Lugar de praticar o pensamento como atividade filosófica, de praticar o pensamento como um abrir-se ao novo, ao diferente, mesmo sem a certeza do que essa abertura signifique. Abrir-se à experiência.

As redes de formação docente, então, podem ser, como vimos perseguindo no GEPPAN, *espacostempos* para a formação como experiência filosófica: *trata-se de pensar de outra maneira, de pensar outro mundo, de pensar de outro modo, de viver uma outra vida...* (KOHAN, 2007, p. 26). Para isso, dessacralizar nossas certezas, exercitar a escuta, partilhar a palavra... E, quem sabe, seria o trabalho em rede um caminho (a se construir) até possíveis *inéditos viáveis*⁴¹? (DUHALDE, 2012b). Até processos formativos outros, baseados em outras matrizes epistemológicas e outras possibilidades de sociabilidade que não as consolidadas e referendadas nas políticas e práticas de formação de professores(as).

Assim, portanto, não é demais reforçar os quatro princípios sublinhados por DUHALDE (2012a): *horizontalidad, solidariedad, igualdad e inclusión*. Horizontalidade e igualdade como constitutivas do exercício da palavra, das práticas de conversas. Não sem conflito, não sem tensão. Não uma igualdade que apague as diferenças ou as entenda como

⁴¹ Duhalde trabalha com a ideia assumidamente freireana de *inéditos viáveis*.

desigualdade, não uma perseguição da homogeneidade. Pelo contrário, igualdade como exercício do diálogo, como ebulição da heterogeneidade de modos de pensar e atuar diariamente nos cotidianos escolares alinhavada pelo que une: o desejo de já ser diferente do que somos, de já fazer diferente do que vimos fazendo. E a horizontalidade. Esta como reorganização das relações de poder, inversão da seta do dizer, indagação da verticalidade na maneira de ser e relacionar escola básica e universidade.

Essa provocação é, talvez, um dos maiores desafios das redes de formação: reinventar a relação entre universidade e escola básica, uma vez que, no âmbito da América Latina (e não só aqui!), historicamente se produziu a imagem da universidade como o lugar desde onde se pode falar sobre a escola, ensinar à escola, descrever a escola: Trata-se, pois, do desafio de não apenas mudar a conversação, mas de mudar os termos dessa conversação: quem pode falar? Quem é legitimado no seu dizer?

Logo, estamos frente à uma política de conhecimento que impinge pensar em outros dois princípios: solidariedade e inclusão. Um binômio avesso à maquinaria capitalística e seus léxicos. Um binômio contra o fluxo natural do pensar, contra a transparência fabricada das ações. Binômio que vai provocando a pensar o pensamento e partilhar o dizer. Com. Atravessado pelas muitas vozes que, como fios transparentes, tecem uma rede. Solidariedade nas ações e conversações: parar para ouvir, escutar; calar para que outro/a fale. E refletir junto, sentir junto, sem que isso signifique a negação da singularidade de todos/as e de cada um/a. Sem que incluir traga implicitamente a exclusão da diferença, mas muito pelo contrário, oportunize o aprender com ela. Daí que proponho um princípio a mais aos quatro sugeridos por Duhalde: a *alteridade*. Alteridade pensada, aqui, como lugar de encontro e relação entre sujeitos diferentes, mas que se constituem na interlocução.

Articulado a esses cinco princípios e à relevância/ urgência do diálogo entre escola básica e universidade é que o GEPPAN se vincula à *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências* (Rede Formad). A Rede Formad foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UniRio quanto em outras instituições: O GEPPAN, o GPPF e o FALE, na UNIRIO, o FALE/ São Gonçalo (UERJ/ FFP), o Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores (GEFEL/ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ), o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/ UFF) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/ (UNICAMP).

Dessa forma, a Rede Formad é uma rede formada por coletivos docentes e articulada a outras redes. Nesse seu enredamento, cujo objetivo maior é garantir e incitar o diálogo entre escola básica e universidade no sentido de promover uma conversa donde possam emergir questionamentos, deslocamentos, partilhas e produção coletiva de saberes e conhecimentos pedagógicos, (ela) se articula à *Rede de Investigación na Escola* (Red RIE/Brasil), à *Red de Formación Docente y Narrativas* (Argentina) e à *Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad* (Colômbia, México, Brasil, Argentina e Peru), além de outras redes e coletivos na América Latina, como na Colômbia, por exemplo.

A criação da rede, em 2010, se deu por ocasião da participação de professoras e pesquisadores/as de diferentes instituições (universidades e escolas) no VI *Encuentro Iberoamericano de Maestros y Maestras que hacen investigación desde la escuela*, que aconteceu em 2011, em Córdoba. Naquele momento, realizamos encontros, na UniRio, nos quais líamos, entre pares, artigos e relatos de experiências para apresentar no encontro. Igualmente, pensamos juntos os pareceres dos textos a nós destinados para avaliar - uma política interessante, constitutiva de encontros e congressos pensados a partir da lógica das redes, como o Encontro Ibero: neles, não há comitê científico; todos/as os participantes fazem parte desse processo, também chamado de *leitura entre pares*. Um processo que pressupõe a horizontalidade e intercâmbio de pontos de vista na produção e reflexão sobre os textos, buscando romper com a hierarquia, ainda muito comum nos congressos acadêmicos, onde são os pesquisadores “expertos” que leem e avaliam os textos dos demais e investindo nos princípios de *horizontalidade, solidariedade, igualdadade e inclusão* (quem pode falar, opinar, ajudar, refletir, suscitar interrogantes? Quem tem seu discurso legitimado na conversação?).

Assim, vivíamos, na prática, alguns dos princípios que vimos perseguindo: a solidariedade e a horizontalidade! Mais que isso, pudemos perceber que *la red entendida como malla, tejido o urdimbre no se reduce a una sola actividad, como podría ser la de pescar, sino que permite a los sujetos que participan pensar en otros sentidos*⁴² (ÁLVAREZ *et. all*, 2009, p. 30). Um desses muitos sentidos sobre os quais a rede nos convida pensar é, como já salientado, a igualdadade entre os participantes: todos/as ocupam e exercem o excedente de visão! Todos/as somos leitores/as e comentadores/as dos textos. Todos/as entramos na relação como constituidores da rede; ela é complexa e não se reduz aos seus integrantes, mas deles, tampouco, prescinde. Isto porque ela, a rede, é dinâmica e resulta de uma dialógica entre seus participantes por meio da qual, ao produzirem a própria rede,

⁴² *A rede entendida como malha, como tecido ou urdidura não se reduz a uma só atividade, como poderia ser a de pescar, mas permite aos sujeitos que participam pensar em outros sentidos.*

também são por ela produzidos; daí o movimento formativo constante e retroalimentador entre os *praticantespensantes* das redes de formação. Penso que Denise Najmanovich (2011) fala melhor do que eu poderia fazê-lo. Ao considerar a rede como sistema, a autora nos diz:

El sistema es abierto en una configuración activa producto de su intercambio con el medio, que no es un contexto pasivo sino un entorno activo. Dado que el inter-cambio afecta necesariamente a todos los que participan en él, resulta imposible en esta perspectiva la existencia de un suceso aislado o de un ambiente neutro. Tampoco existe un “todo” completamente terminado o definido: el sistema tiene integridad (no le falta nada) pero no es “total” (está siempre haciéndose)⁴³. (Idem, p. 138. Grifos da autora).

O intercâmbio afeta a todos os que dele participam... As redes de formação docente, como *espaçotempo* de intercâmbio, de partilha de saberes e fazeres afetam, atravessam, marcam os sujeitos. Abre possibilidades para pensares outros. Para pensar outros sentidos... Eis a proposta dos encontros ibero-americanos. Eis a ideia de formação que defendemos: pensar outros sentidos, imaginar mundos outros, viver encontros. Encontros nos quais *os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam*, e os sujeitos praticantes das redes de formação saem *sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como faziam antes* (KOHAN, 2013, p. 22). Uma formação docente, insisto, como experiência filosófica, como experiência de pensamento.

⁴³O sistema é aberto em uma configuração ativa produto de seu intercâmbio com o meio, que não é um contexto passivo, senão um entorno ativo. Dado que o inter-câmbio afeta necessariamente a todos os que dele participam, torna-se impossível nessa perspectiva a existência de um acontecimento isolado ou de um ambiente neutro. Tampouco existe um “todo” completamente terminado ou definido: o sistema tem integridade (não lhe falta nada), porém não é “total” (está sempre se fazendo).

Um olhar

Manoel de Barros

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham de mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com as contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica - como diria a nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou Beleza nos joelhos e viu que Beleza é amarga. Tem lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso de seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amáveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

III. (PER)CURSOS DA PESQUISA: DESAFIOS E BUSCAS NA EXPERIÊNCIA DE UMA INVESTIGAÇÃO (COM)PARTILHADA

Pensar outros sentidos, imaginar mundos outros, viver encontros. Manoel, em seu poema, nos fala de desafios que não têm somente a ver com a vida, mas também com o que fazemos com a vida e na vida. Tem a ver com formação docente, ao menos a perspectiva de formação que vimos defendendo e nos desafiando a viver no GEPPAN: uma formação que assumidamente despratica as normas.

Todavia, a discussão de Manoel de Barros tem a ver também com a pesquisa: pensar outros sentidos, imaginar o ainda não imaginado, viver encontros. E como viver tal processo? Como investigar a ação formativa desde a experiência e na experiência, como alguém que vive e pratica, com os outros, esse percurso? Que caminhos trilhar? É possível um percurso investigativo que se aproxime dos pressupostos defendidos em nossas ações *investigação-formação*? Essas perguntas atravessam este trabalho investigativo e me provocam a pensar, a repensar, a estudar, a conversar com os sujeitos *praticantespensantes* que comigo tecem a pesquisa.

O texto vai para a orientação coletiva, vivida no GPPF, e discutimos desde a escrita até questões teóricas, epistemológicas e metodológicas nele presentes. Escuto com atenção, recebo por escrito muitas sugestões e críticas. Leio-as em casa, releio-as. Algumas levo em conta na hora da reescrita; outras, nem tanto, porque discordo ou porque ainda estão para além de meus limites. O mesmo movimento vivo no GEPPAN. A escritura do texto vai se constituindo, ela mesma, em um processo de leitura entre pares, de documentação narrativa, no qual coloco experiências e reflexões e, com meus pares, vou re-pensando, ampliando, revisando e re-significando muitas coisas. E, no movimento desse processo compartilhado, coletivo, vou podendo pensar o que penso neste momento, habitado por toda essa polifonia...

Nessa dinâmica, vou alargando meu olhar e puxando outros fios, trazendo outras reflexões para o texto, tecendo e vivendo a ação investigativa de forma compartilhada, vivendo o percurso com todos os desafios e possibilidades... E revisando modos aprendidos de pensar o conhecimento e a própria pesquisa...

Aprendemos com a ciência positivista que o fazer ciência exige um rigor por meio do qual se busca garantir padronização e controle aos experimentos e, além disso, que a parte pode explicar o todo, porque o conhecimento é universal e totalizante. Também é a ciência positivista 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.

Também aprendemos que o objeto sob investigação deve ser "isolado" da subjetividade do sujeito, na busca da neutralidade do olhar, do observar e do analisar. Persegue-se, pois, uma ciência pura, livre dos afetos, da subjetividade. Uma ciência neutra, como se isso fosse possível.

Entretanto, fazermo-nos algumas perguntas parece pertinente: seria possível se pautar nessas crenças para realizar uma pesquisa tendo como referência os percursos singulares vividos pelo grupo no processo de documentação narrativa de nossas práticas e experiências pedagógicas? Como pensar e praticar caminhos investigativos que busquem, no múltiplo, a singularidade de cada caminhar; na variedade (de teorias, discursos, modos de ver), a singularidade e a polifonia daquilo que congrega em vez de separar; daquilo que aproxima, dialoga e habita, em vez de distanciar, sem fazer o exercício de *despraticar as normas*, como diz Manoel de Barros?

Poderíamos dizer que investigar na e desde a experiência é abrir-se a *encontros diários com as contradições* - de nós mesmos, da própria pesquisa, entre o que defendemos e o que praticamos, entre nossas crenças e nossos modos de fazer investigação. Desestabiliza as áreas limítrofes das crenças e esboça novos contornos ao pensamento, espicha-o. Atravessamos e nos impele a pensar o não pensado, a perceber o invisível, as minimezas refugadas, marginalizadas, apagadas. Re-olhar o óbvio e descobrir nele o que antes não víamos.

Nesse e desse ponto de vista, a investigação não pode ser neutra, asséptica, imune à subjetividade. Aliás, do que se trata, na investigação educativa,

(...) es entrar en un encuentro personal con personas y situaciones y hacer emerger las preguntas educativas, todo ello ocurre, lo hacemos "en primera persona": lo hacemos nosotros y nos pasa a nosotros; y nos ocurrirá en un proceso que supondrá una transformación entre lo que sabíamos y suponíamos, entre cómo nos colocábamos y mirábamos esas situaciones y qué es lo que ahora nos revela⁴⁴ (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 76).

Um encontro pessoal com pessoas e situações donde fazer emergir as perguntas educativas. Encontro com nossa utopia e luta por processos formativos e de *aprendizagem* sino outros. Por uma escola aberta à alteridade, à heterogeneidade e à partilha e exercício da fala e do pensamento. *Espaçotempo* de relações que pressupõem a

⁴⁴ É entrar em um encontro pessoal com pessoas e situações e fazer emergir as perguntas educativas, tudo isso ocorre, o fazemos em primeira pessoa: o fazemos nós mesmos e acontece conosco; e nos ocorrerá em um processo que suporá uma transformação entre o que sabíamos e supúnhamos, entre como nos colocávamos e olhávamos essas situações e o que agora se revela para nós.

transformação entre o sabido e o suposto, que sacolejem mesmo as bases alicerçadas de nossos modos de pensar a investigação e a formação, o outro, a vida.

Portanto, essa construção passa pelo desafio de reinventar as relações, de indagar (falsas) hierarquias inventadas. Falar de lugares diferentes não é o mesmo que falar de um lugar superior ou inferior, mas, isso sim, falar desde lugares singulares. E, para praticarmos outros modos de nos relacionar, havemos de aprender, na e com a experiência, na e com a vivência, tais modos. Torná-los saber: aquilo que nos constitui, nos forma.

Então, como viver a ação investigativa também como *espaçotempo* de aprendizagem coletiva? Como busca de respostas temporárias para a construção de novas perguntas? Como possibilidade de ler e compreender o educativo a partir de sentidos outros? Como abertura a encontros com nossas contradições e, neles, espaço para *despraticar as normas*, indagá-las?

Diante de tais provocações, faz-se necessária uma relação, um perguntar-se sensível ao movimento dos cotidianos vividos nas redes de investigação e formação, saberes e subjetividades que vimos tecendo e experienciando. Um modo de investigar formando(se) e formar-se investigando(se) aberto à experiência de se repensar no transcurso desse processo, que fuja da lógica da explicação e assuma e persiga, cada vez mais, a compreensão (DOMINGO; FERRÉ, 2010), sempre provisória, do educativo enquanto processo vivo. Então, que caminhos trilhar? Que passos ensaiar?

3.1 Estudos com os cotidianos: epistemologias abertas à experiência, caminhos inscritos ao caminhar

Diante do desafio aberto pela questão de que caminhos trilhar, me vejo numa encruzilhada de difícil travessia. Sobretudo para nós, herdeiros do *discurso do método* e formados sob a égide de uma política de conhecimento racionalista e cientificista, centrada nas ideias de controle, mensuração e generalização, permitir-se *fazer o caminho ao caminhar*, como pressunha o poeta, não é tarefa simples.

A metodologia⁴⁵ não é (apenas) uma questão de método, de modos de fazer pesquisa. Situa-se um pouco antes, nas dobras do pensamento: tem a ver com o que somos e desde onde pensamos. Tem a ver com a maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção, com uma política de conhecimento. Tem a

⁴⁵ Utilizo a palavra metodologia entendendo-a como uma dialógica entre ética, epistemologia, política e método. Um percurso que vai sendo construído e reconstruído no processo de investigação, tendo em vista desafios, perguntas e respostas que vamos sendo capazes de tecer no movimento de investigar.

ver, ainda, com nossa concepção de sujeito, de relação humana. Isto porque, conforme Regina Leite Garcia abre magistralmente o livro *Método: Pesquisa com os cotidianos* com uma epígrafe de Deleuze, *Não há método, só uma grande preparação*.

Nesse entrecruzamento de reflexões e inquietudes, buscamos, nos grupos aos quais me vinculo, uma opção que se articule ao compromisso de ensaiar e forjar uma conversação acerca da formação em outros termos, horizontal, partilhada, aberta ao impensado. Não à toa vou apostar nos *estudos com os cotidianos*⁴⁶ (GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008; FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008) como opção teórico-epistemológica para *sulear*⁴⁷ esta ação investigativa.

Todavia, essa opção me coloca uma dúvida à qual não tenho respostas prontas, tampouco pretendo encerrá-la, mas, talvez, abrir uma possível conversação que permita novas interrogações: os estudos com os cotidianos é uma metodologia ou uma epistemologia?

Talvez precisemos voltar aos gregos e pedir ajuda à filosofia. Embora sempre tenha havido produção de conhecimento e saber (a descoberta do fogo, a invenção de tantos utensílios e objetos das/pelas sociedades tribais, o saber construído sobre a natureza, etc.), a história ancora na figura de Platão a sistematização do que hoje, quiçá, possamos chamar de epistemologia - o *logos*, a *episteme* (o saber), ao invés da *doxá* (opinião).

Para o filósofo grego, o conhecimento inteligível seria a possibilidade de “desilusionismo” do homem, a única forma de conhecer a realidade, de se tornar capaz de governar e governar-se, concepção pungente em sua *Alegoria da Caverna* e em *A República*. Nesse sentido, trata-se da pergunta pela episteme e sua validade. Mais ainda, trata-se da busca pelo conhecimento legítimo, superior, autêntico, na dicotomia entre o sensível e o inteligível. Assim, os filósofos

(...) Deveriam realizar uma série de estudos para poderem atingir a ciência, ou seja, o conhecimento das ideias, elevando-se até seu fundamento supremo: a ideia do Bem.

A discussão em torno da cidade ideal cede então lugar, em *A República*, a duas apresentações sintéticas de como se desdobraria o conhecimento humano ao ascender até a contemplação do mundo das essências: o esquema da linha dividida e a alegoria da caverna (SOUZA, 2000a, p 24).

⁴⁶ É importante ressaltar que encontraremos, basicamente, duas formas muito usadas quanto à nomenclatura deste campo de pesquisa: *estudos com os cotidianos* e/ou *estudos nos/dos/com os cotidianos*. Autores/as que optam por um ou outro modo de escrita partilham de compromissos *teóricopolíticoepistemológicos* convergentes, quais sejam: a desinvisibilização do cotidiano escolar como potência, como *espaçotempo* de emancipação e construção de saberes *teóricospráticos* e *prácticosteóricos*.

⁴⁷ Como já mencionei anteriormente, pego emprestada a ideia de Paulo Freire de *sulear*, fazendo frente à política de conhecimento eurocêntrica com que pensamos nosso mundo e nossas posições (geográficas) no mundo.

Dessa maneira, Platão ajuda a fundar todo um pensamento epistemológico que permanece hegemônico ainda nos dias atuais. Pensamento fundante na ciência moderna positivista, a qual vai alicerçar no método a única via possível de atingir a verdade - o mundo das ideias, do inteligível. Por isso também a simplificação do real: *já em Descartes uma das regras do Método consiste precisamente em "dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver"* (SANTOS, 2010a, p. 28).

Aí, portanto, já a ideia de uma metodologia, aqui muito conectada ao método: caminho para se chegar e/ou descobrir o que se procura. Epistemologia e metodologia se confundem, porque, a todo momento, dialogam e se retroalimentam, de modo que a separação entre ambas não é clara ou tranquila.

No cenário contemporâneo, cada vez mais a epistemologia de inspiração platônica (revisada e reforçada por Newton, Bacon, Comte entre outros) é questionada (*Idem*). Desafios da contemporaneidade, movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos e científicos vêm forjando uma teia reflexiva que, cada vez mais, denuncia a insuficiência do paradigma e da epistemologia clássicos e propõe, por conseguinte, um modo de pensar outro, na, com e a partir da *complexidade*, da *ecologia de saberes*. Morin (1999) chama esse *novovelho* que se anuncia de *epistemologia da complexidade*; Santos (2009) o nomeia como *um paradigma prudente para uma vida decente*.

Certamente, não é nossa sociedade que funda esse pensamento, essa “epistemologia”. Tampouco Heráclito, filósofo pré-socrático, nos permitiria dizê-lo. Autor da famosa frase *um mesmo homem não pode se banhar duas vezes num mesmo rio*, o filósofo, já por volta do século IV a.C., se ocupava em discutir acerca da pluralidade e mutabilidade das coisas e o problema da possibilidade de unidade permanente do ser⁴⁸: *o sol é novo a cada dia*. (HERÁCLITO *apud* KOHAN; VIGNA, 2013, p.9). Ao lado de Heráclito, poderíamos juntar muitos exemplos, mas talvez não seja o caso. O que importa, me parece, é acentuar que, embora a tensão entre uma epistemologia na perspectiva positivista (a qual primária pela regulação, no dizer de Boaventura de Sousa Santos) e outra na perspectiva da transversalidade (a qual primária pela emancipação, ainda conforme o sociólogo português) há muito exista, ela ganha contornos e vislumbres amplificados na nossa época.

Parece-me que vivemos hoje, na pesquisa em educação no Brasil, a tensão entre um **estilo** "clássico" de pesquisa, articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um **estilo** "transversal", que investe na errância da curiosidade, apostando na emergência de possibilidades

⁴⁸ Ver a Coleção **Os Pensadores: Pré-socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

distintas, articulado com uma lógica da diferença, não universalizante. Para falarmos junto com Deleuze e Guattari, poderíamos identificar o primeiro estilo como uma espécie de "pesquisa régia ou maior", feita de acordo com os cânones, respeitando os paradigmas definidos pela máquina estatal e pelas agências de fomento, utilizando-se de métodos bem definidos e chegando a conclusões previsíveis e não perturbadoras (embora muitas vezes de grande importância e impacto). Já o segundo estilo poderíamos identificar com uma "pesquisa nômade ou menor", que escapa, vaza, passa pelas grades disciplinares, gerando saberes menores, distintos, inusitados. Claro que esse segundo estilo pode ser capturado; algumas vezes ele já é produzido movido por um desejo de captura, querendo vir a fazer parte da máquina de Estado, a definir políticas públicas, a fazer parte e jus a gordas fatias de financiamento. Mas em outras vezes ele é produzido mesmo como desejo de fuga, ciente do risco de perecer, de ser apagado, negado, vilipendiado (GALLO, 2008, p.50-51, grifos do autor).

Uma longa, porém necessária citação. A partir do exposto por Gallo, vemos tratar-se de duas grandes epistemologias, as quais nos dizem da produção e dos modos de construir conhecimento. Duas grandes políticas de conhecimento, poderíamos dizer. Situamos-nos no entre-lugar de ambas: por um lado, perseguimos a transversalidade de nosso pensar a investigação e a formação; por outro, somos formados sob o peso da ciência clássica. Nesse interstício, na segunda metade da década de 1990, surge, com tal nomenclatura, o movimento que será chamado de estudos com os cotidianos (ou *nosdoscom* os cotidianos) no Brasil, assim "batizado" por Regina Leite Garcia e Nilda Alves⁴⁹.

Os estudos com os cotidianos vão perfilar, para usar um termo de Gallo, um *estilo transversal* de pesquisa, nômade, flexível. Lançam-se contra o fluxo natural das coisas, duvidam do óbvio, refutam o aparente, perscrutam o invisível. Convidam a *despraticar as normas* - como provoca Manoel de Barros, no poema no início deste capítulo. Esfumaçam os limites entre epistemologia e metodologia, bebem em várias fontes: física quântica, química nuclear, biologia contemporânea, sociologia, filosofia... Dialogam com concepções outras de sujeito e de conhecimento. Investem na descolonialidade do ser, do saber e do pensar, na potencialização das redes (de sujeitos e saberes) como *espaçostempos* de produção de emancipação e na escola como lugar praticado de reinvenção e indagação do *status quo*. Na qualidade de metodologia, busca *superar os limites que os modos de fazer ciência a partir da modernidade foram colocando para se compreender as questões nos cotidianos* (ALVES, 2010, p. 73). Mas é também uma epistemologia que pensa a si mesma: *E no mesmo movimento, buscar perceber os limites que criamos com tudo o que fazemos e produzimos* (*Ibid.*).

⁴⁹ Para saber mais acerca do movimento dos estudos com os cotidianos, ver *Currículos e pesquisas com os cotidianos*, de Nilda Alves (ver referências).

Parece-me que os estudos com os cotidianos são, de alguma maneira e ao mesmo tempo, epistemologia e metodologia. Epistemologia quando alinham concepções, posicionamentos frente ao mundo e pressupostos que subsidiam possíveis formas de fazer ciência no tocante à pesquisa em educação. Ideias não inaugurais, mas que são articuladas, alinhavadas, tecidas e (re)trabalhadas de uma maneira singular, quiçá inédita (SÜSSEKIND, 2011). Metodologia quando oferecem possíveis “caminhos” à ação investigativa. E, porque são isso e aquilo, também não são isso nem aquilo: são, portanto e quiçá, uma postura diante do fazer pesquisa, fazer ciência. Uma política de conhecimento com princípios e pressupostos próprios, a qual vai provocando uma flexibilização das áreas limítrofes das crenças, uma abertura à incerteza, ao imprevisível, à potência do ainda não pensado, ainda não visto, ainda não sentido. De acordo com Süsssekind:

Os estudos *nosdosc* os cotidianos têm polifonia, multissituidade no movimento de estranhar o familiar, ou seus correspondentes utilizados por uma diversidade de autores, como premissa para entender o que fazem, ou melhor, como *pensamfazem* e narram os praticantes da vida cotidiana. Como sentem, escondem e inventam maneiras de subverter (2011, p. 9).

Buscando, pois, um olhar que possa me permitir perscrutar para além do visível das coisas, do superficial das questões; que me possibilite fazer perguntas alargadoras de perspectivas, elejo os estudos com os cotidianos como *epistemometodologia* de pesquisa. E talvez seja importante frisar: *A nova epistemologia que vai se configurando entrelaça-se à reelaboração metodológica* (ESTEBAN, 2003, p. 200)... Logo, são insuficientes os "procedimentos" pensados para garantir o (sempre ilusório) controle, assim como não satisfazem os "instrumentos" que visam quantificar, generalizar, igualar. Não se trata de recortar o cotidiano vivido, recolher dele dados e analisá-los. Trata-se, antes, de mergulhar nesse cotidiano, vivê-lo, encará-lo com a mirada de criança que estranha o comum. Um mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008) para desver o óbvio, questionar o familiar, transver o cotidiano bebendo de diferentes fontes e assumindo o risco de nele poder se afogar (ALVES, 2013).

Os estudos com os cotidianos, portanto, têm mais a ver com uma política de conhecimento compromissada com a desinvisibilização de processos cotidianos de criação de conhecimentos e saberes (OLIVEIRA, 2013), construção de outras possibilidades de ser, estar, conhecer, saber e, sobretudo, pensar – este último como abertura ao mundo, à possibilidade de reinvenção do mundo. O que importa, então, não são dados, mas processos! Processos que ajudem a pensar e deem a ver movimentos instituintes, grávidos de utopias,

táticas gazeteiras, no dizer do astuta Michel de Certeau, ações em prol da emancipação; enfim, processos singulares de cada sujeito, mas tecidos no encontro e partilha com o outro.

Sendo assim, as pesquisas com os cotidianos implicam em 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 experiência vivida passa ser compreendida como ponto de partida e chegada para a reflexão engendrada, num movimento circular *prácticateoriaprática*. E o cotidiano vivido passa a ser compreendido como *espaçotempo* privilegiado de produção, investigação e renovação de conhecimentos.

Nesse sentido, penso serem os estudos com os cotidianos uma *epistemometodologia* que exige, sobretudo, criação, coragem e ousadia nos processos experienciados, abrindo possibilidades de, nos percursos investigativos, experimentarmos caminhos, inventarmos maneiras de lidar e pensar o conhecimento com o outro, articulados e compromissados com a desinvisibilização de saberes e práticas que vêm sendo produzidas como inexistentes. Por isso, essa *epistemometodologia* exige procedimentos metodológicos que dialoguem, ou melhor dizendo, busquem coerência com seus princípios.

3.1.1 Dos modos de viver a pesquisa: em busca de uma coerência teórico-político-epistemológica nos estudos com os cotidianos

Frente ao exposto até aqui, a busca por modos de viver e praticar a pesquisa coerentes com a complexidade do cotidiano se fazem necessários e desafiantes. Contudo, não há uma receita pronta a ser escolhida para consecutivo uso. Sendo espaço complexo, inventivo, escorregadio, o cotidiano, as relações vividas entre sujeitos *praticantespensantes* escapolem aos métodos tradicionais e não se deixam delimitar por procedimentos que visam ao controle, à mensuração, à quantificação. E então algumas perguntas surgem, em forma de provocação: é possível pesquisar a experiência educativa (e formativa, neste caso) sem fazer parte dela? Como se aproximar do processo formativo singular vivido por outros/as? Haveria como apreender, descrever e explicar o que vivem professoras num processo de (auto)formação compartilhada em coletivos docentes que refletem e discutem sobre a própria prática?

Obviamente, a pesquisa em ciências sociais e humanas não é equivalente a algumas pesquisas das ciências da natureza, onde, muitas vezes, a quantificação, a previsão e

o controle, em certa medida, são possíveis. Pesquisar com pessoas, com o cotidiano, é pesquisar a vida em seu transcurso: movimentos vivos, relações, desejos, afetos, afecções... Imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade. Contingência. E como atentar para todo esse movimento? É possível uma pesquisa na e com a experiência?

Tais questionamentos me fazem lembrar da assertiva bakhtiniana: *todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem* (BAKHTIN, 2003, p. 261). A linguagem é constitutiva do humano como o conhecemos. Todas as sociedades e grupos humanos, ao longo de nossa história, produziram/produzem linguagem, condição necessária para a produção de cultura e interação com o mundo. Sendo assim, pesquisar relações humanas no seu transcurso passa pela linguagem. É também investigar e se ocupar da linguagem.

Desde que pôde produzir linguagem, o ser humano narra, com os códigos e materiais disponíveis, o vivido. As inscrições rupestres nas cavernas, a inscrição na pedra lascada, o pergaminho e assim por diante. Ou mesmo oralmente, por meio da transmissão de crenças, histórias etc. de uma geração para outra, como no caso dos povos originários do Brasil e de muitos países da América Latina e África. Nas redes cotidianas tecidas com seus pares, o ser humano está sempre a narrar - é assim que a vida acontece (RICOUER, 2010). Dessa forma, a pesquisa com o cotidiano não pode ignorar a narrativa, elemento constitutivo da cotidianidade desses sujeitos *praticantespensantes*.

A narrativa está ligada à experiência, ao vivido, ao que marca, ao que dá a pensar, ao que imprime sentido a ponto de valer a pena ser lembrado, partilhado, contado. A narrativa pode ser fonte de implicação, de deslocamento, de ensinamento. É uma maneira de conhecer e também de comunicar e organizar a experiência (MCEWAN; EGAN, 2005). Ela torna compreensíveis *nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje*⁵⁰ (Idem, p. 18).

Mas, se a pesquisa é com e não sobre, como é possível pensar essas narrativas como potência para a reflexão/ aprendizado coletivo e não como meros dados investigativos a serem desvendados? Minha ideia inicial era lançar mão de narrativas orais e escritas e dos relatos produzidos em função do processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas pelo grupo, além dos e-mails trocados, da transcrição dos encontros do GEPPAN como fontes para pensar minhas questões, para refletir sobre o processo. Todavia, o

⁵⁰ Nossas ações para nós mesmos e para os outros, o discurso narrativo é fundamental em nossos esforços para compreender o ensino e a aprendizagem.

movimento de escrita do texto, sua discussão nas orientações coletivas com meus pares e os diferentes pontos de vista trazidos pelas professoras, no GEPPAN, foram apontando para a insuficiência de lançar mão dessas fontes. Embora pesquisando por meio da fala das professoras participantes e praticantes do processo de documentação, estaria pesquisando com elas?

Essa inquietude trouxe a necessidade de a própria construção desta dissertação ser vivida como um processo de leitura entre pares, como já disse anteriormente, porém não é demais lembrar. O texto foi enviado para todos/as no GEPPAN, a fim de que as professoras pudessem opinar, propor mudanças, expressar incômodos, tanto sobre o processo quanto sobre as reflexões a seu respeito. Esse movimento foi me colocando e sinalizando a insuficiência dos “procedimentos” previamente pensados, quais sejam: gravação dos encontros e transcrição, anotações no caderno de campo, e-mails trocados pelo grupo. Se eu parasse aí, seria, uma vez mais, uma ação investigativa na qual as reflexões produzidas, embora polifônicas, eram produzidas pelo autor sem serem discutidas ou divididas com os/as demais *praticantespensantes* da pesquisa.

Assim, as discussões e trocas foram sublinhando a necessidade da **conversa** como *espaçotempo* de interlocução, de interação, de discussão, de conflito e negociação. **A conversa, pois, é aqui assumida como procedimento metodológico**, além do mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2008) na experiência investigativa de forma compartilhada.

A assunção da conversa como procedimento de pesquisa tem a ver com o desafio proposto por Connelly e Clandinin (2008, p.21): *al empenzar el proceso de investigación narrativa es particularmente importante que todos los participantes tengan voz dentro de la relación*⁵¹. Portanto, trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações também no fazer ciência. Modos que, ao contrário da pressuposição de uma fala "mais autorizada" a pronunciar uma "interpretação" do processo vivido por outros, uma fala que legitime a relação vertical de saber/poder, possam incitar o pensar compartilhado, dar a ver processos singulares experimentados na cotidianidade vivida, não como modelos a serem seguidos ou replicados, porém como experiências únicas que podem dar a pensar, a pensar-se: nossas práticas, nossas pesquisas, nossas formações. Experiências que nos ajudem a indagar o curso natural das coisas, a existência do que aí está da forma como está. Por isso mesmo, desafios e provocações em aberto...

⁵¹ Ao começar o processo de investigação narrativa é particularmente importante que todos os participantes tenham voz dentro da relação.

Parece-me que o vivido não cabe em perguntas apriorísticas (estruturadas, semi-estruturadas, etc.). Tampouco há como enquadrá-lo em uma ou algumas folhas de papéis com perguntas às quais devemos responder ou escolher entre opções dadas. Isto porque *lo que sea la educación, como lo que sea la experiencia, no se resuelve por medio de la descripción de una situación, de una "realidad", sino que siempre reclama la pregunta por el sentido*⁵² (DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 39). E a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo, é tecida com, gerada com, alimentada com.

Defendo que a conversa é, pois, uma possibilidade de alimentar a pergunta pelo sentido do educativo, do formativo. Não a abertura para um descretivismo ou interpretacionismo, mas uma abertura viva para o seguir em frente, um questionar(se), um repensar(se). A conversa como procedimento de pesquisa é, então, a partilha de uma questão comum, de uma inquietação comum. Dar voltas em torno de uma problemática cuja discussão nos afeta. Dar voltas com o outro⁵³. Não à toa, Coutinho (*apud* ANDRADE, 2009, p. 22) 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. Uma ação compartilhada, tendo em vista que o outro, como excedente de visão, tem muito a contribuir à ampliação de meu modo e possibilidade de ver/compreender o mundo e o que me cerca. Com os outros podemos ampliar, partilhar, aprender, conversar. Outros parceiros/as, companheiros/as. Outro a quem refletir sobre a experiência 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 revisité-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).

E de novo as redes de formação docente: a assunção da formação como um *continuum*, um processo constituído por diálogos, reflexões, descobertas e perguntas nos convida 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

⁵² O que quer que seja a educação, como o que quer que seja a experiência, não se resolve por meio da descrição de uma situação, de uma “realidade”, mas sempre reclama a pergunta pelo sentido.

⁵³ Vale lembrar o sentido etimológico da palavra con-versa que nos traz Maturana (1998): *dar voltas com o outro.*

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 vivenciadas no dia-a-dia da pesquisa que me possibilitam, muito mais, ver o que antes não conseguia. Desconfiar de certezas, repensar hipóteses e pretensões quanto à investigação... Con-versar. Conversas nas quais me relaciono com o outro enquanto *legítimo na convivência e na confiança* (MATURANA, 1998)-pressupostos para uma relação horizontal, algo indispensável à ação educativa, ao processo formativo.

Na conversa tecemos 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, 2004, p.107, grifo do autor).

Isto porque, 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, 2008, 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...

Por isso, optei por conversar com algumas das professoras participantes do processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas; não todas, mas algumas das quais participaram da escrita das três perguntas e estão, atualmente, com turmas de 1º ou 2º ano de escolaridade ou atuando na Educação Infantil: Flávia Castilho, Ana Paula Venâncio, Renata Alves, Margarida Santos, Gisele Silva e Denise Tardan. As dificuldades para a realização das conversas foram muitas, devido ao tempo apertado com que contamos, seja pela necessidade de algumas dessas professoras terem de repor as aulas em virtude da greve docente da qual fizeram parte, seja pela correria comum em nossos cotidianos e pela necessidade de, muitos de nós, professores e professoras, termos de trabalhar em mais de um lugar, devido aos baixos salários que são pagos aos/às docentes.

Desse modo, não consegui realizar uma conversa individual com todas as professoras citadas. Conversei apenas com Ana Paula, Denise Tardan, Flávia Castilho e Renata Alves. Margarida Santos e Gisele Silva, assim como os/as demais integrantes do GEPPAN, participaram das conversas vivenciadas nos próprios encontros do grupo, nos quais discutimos sobre o processo vivido.

Tais conversas realizadas, seja individualmente ou no coletivo, propiciaram atentar para dimensões negligenciadas da documentação narrativa e perceber riquezas das quais eu não havia me dado conta. As narrativas das professoras com as quais conversei me afetam e, ao afetar, abrem espaço para o padecimento da experiência, para o pensar o próprio pensar, para o exercício de pensamento, vivido no *dar voltas com o outro*, no conversar...

Linhas abertas

Tiago Ribeiro

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

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

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

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

*Minha fuga advém menos de minha fraqueza:
é a insistência pela utopia.
É movimento sinuoso e tênue na inércia.
Brusco e tranquilo:*

os paradoxos me salvam porque são linhas abertas –
e linhas abertas me atraem porque não sabemos aonde vão dar.

Nem eu.

Mas sigo o caminho –

Qual?

As linhas fechadas são velhos quadros:

imagens amareladas, histórias repetidas, verdades naturalizadas.

As linhas abertas são promessas de outras memórias de futuro:

imagens por se fazer, histórias por se viver, verdades por se inventar.

De linhas abertas são feitos os vazios,

e vazios preenchem o profundo –

e eu.

Nas linhas abertas, a escrita da História, o mundo a desenhar,
caminhos a trilhar.

Nas linhas abertas, a incompletude do humano, o inesgotamento do
aprender,

a imprevisibilidade do viver...

Linhas abertas são como janelas para o sem-fim: muitas promessas,
poucas certezas...

Apenas uma: no caminhar e no viver perguntas ajudam os caminhos
escrever –

se trata menos de achar as respostas – estas existem à exaustão

talvez seja o caso de encontrar as perguntas.

Encontro que é já invenção, para que novas invenções também sejam
feitas:

Linhas abertas...

IV. DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: UM CONVITE A MOVIMENTAR O PENSAMENTO?

Chego a este ponto com uma ligeira impressão de que estou dando voltas na escrita, com a escrita. De repente, uma sensação de que, como as linhas abertas, dou curvas, voltas com as palavras do outro que ecoam em mim. A conversa tecida não acaba; diferentes vozes reverberam e trançam-se de modos distintos: vão se enovelando e atravessando meu pensar. Ademais, uma insegurança me acomete, me impinge um sentimento de inferioridade. Por que o que tenho a escrever e a dizer seria importante? Paraliso-me. Releio a dissertação e alguma coisa me cutuca cá dentro...

Sou também professor da escola básica, trabalho com meninos e meninas miúdos. Sou professor alfabetizador narrador de experiências pedagógicas. Mas, sou também filho dessa sociedade, onde ainda é forte, muito forte, o pensamento de que são os/as especialistas e doutores/as quem têm o que dizer e razão para dizer. São esses/as profissionais que pensam, criam, encontram e inventam soluções para os problemas enfrentados; nesse caso específico, falo dos “problemas” da escola. A nós, professores e professoras, basta seguir corretamente o “manual”, reproduzir o que nos é passado... e tudo dará certo! Se não der, há diferentes hipóteses: 1) não fizemos direito; somos incapazes, desatualizados; 2) a criança tem problemas de aprendizagem, precisa ser normatizada, normalizada, entre tantas outras explicações que, dificilmente, passa pela indagação das políticas públicas, de questões econômicas, de políticas e práticas que invisibilizam, cada vez mais, a sabedoria e os saberes e experiências docentes.

Nesse movimento, não sem dor, me dou conta de que também me habita essa concepção ortodoxa, devedora do pensamento ocidental moderno e calcada na especialização, na segregação do conhecimento (MORIN, 1996a). E não é só meu esse sentimento. Denise Tardan, professora alfabetizadora pesquisadora, também integrante do GEPPAN, fala dele. Conversávamos sobre um artigo que ela escrevera para o VI Seminário Internacional Vozes da Educação, ocorrido em setembro de 2013 na UERJ/FFP, para o qual Denise tivera seu texto aprovado. Mesmo diante da aprovação de seu texto por um comitê científico, a professora coloca:

(...) nesse texto do Vozes eu escrevi um relato de uma experiência que eu vivi, um projeto com uma turma do CAP⁵⁴ e foi gostoso de escrever, eu não tive muita dificuldade. Mas por quê? Eu até pensei nisso quando eu acabei de escrever: caramba! Não foi tão

⁵⁴ Denise se refere ao Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ).

dolorido! Mas porque foi um... Eu fiz uma introdução; eu me preocupei em fazer. Uma introdução em que eu peguei quais os teóricos que me ajudam a pensar no que eu faço, no que eu acredito. Mas o grosso do trabalho, do artigo, é a narrativa do projeto. (Denise Tardan. Conversa transcrita. 04/11/2013).

Mas o grosso do trabalho, do artigo, é a narrativa do projeto. – Denise nos coloca. Diante de sua fala, penso no quanto seu texto articula prática e teoria, no quanto é importante para ajudar a pensar o fazer pedagógico com as crianças. Mas, ainda assim, a professora não consegue compreendê-lo como “científico”. Ela insiste:

Por que isso acontece? Por que eu não consigo enxergar isso? Por quê? E aí eu acho que tem a ver com esse lugar mesmo que a gente ocupa e que introyetam na nossa mente de que a gente é inferior por ser... (Denise Tardan. Conversa transcrita. 04/11/2013).

A fala de Denise me revira. Escuto-me enquanto ela fala. Sua boca pronuncia algumas de minhas palavras interiorizadas, muitas de minhas palavras. Percebo em sua narrativa o que não consigo ouvir nem enxergar em mim. *Por que isso acontece?* Um professor da escola básica, de classe popular, filho de pais nordestinos analfabetos, morador de favela, homossexual, teria o que dizer? E me vem à cabeça uma afirmação muito forte:

Diferentemente do *cogito ergo sum* de Descartes, não somos à medida que pensamos, mas, ao contrário, só pensamos porque somos (...). Nosso pensar está atravessado pelas experiências e vivências experimentadas ao longo da vida. Conhecimentos são também fruto de experiências. (JUNGER; RIBEIRO; SÜSSEKIND, 2013, p. 95).

Se conhecimentos são também fruto de experiências, então temos muito a dizer. Nós, professores e professoras da escola, temos muito a dizer do lugar singular que ocupamos! E nossas narrativas são reconstruções dinâmicas de experiências vividas, fonte de reflexão para nós e para quem nos ouve (SUÁREZ, 2007). Essas reflexões afrontam meu pensar e dão a ver a importância, o potencial formativo e interrogativo da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Todavia, só consigo perceber isso ao ouvir meus pares, professoras, professores e estudantes que me impedem de pensar exatamente como pensava... Ouçamos, pois, suas vozes...

4.1 Narrar, conversar, pensar: abertura a se formar com o outro

A documentação narrativa atravessa este texto: vai e volta, é acionada por um viés, por uma pergunta; depois muda a pergunta, permanece a documentação. Talvez seja como um fio que vai cosendo e juntando tecidos, alinhavando, articulando, aproximando. E nesta palavra quero me deter por um instante: aproximação.

Não falo de aproximação como avaliação ou estimativa, como processo de obtenção de algum resultado aproximado. Falo de **aproximação como movimento de encontro, de avizinhar-se ao outro, de disponibilidade, de abertura. E gostaria, pois, de pensar a documentação narrativa de experiências pedagógicas como uma aproximação.** Contudo, é importante dizer que eu mesmo não tinha essa ideia no início do processo. Começamos a vivê-lo no final de 2011 e só hoje, ao (e após) me debruçar e conversar com algumas professoras e com o grupo, vou me dando conta da vitalidade desse dispositivo formativo. Antes, ao ser perguntado por Laís Curvello, no encontro do GEPPAN do dia 05 de maio de 2012, sobre a razão de o grupo estar vivendo a documentação, não soube responder e, para mim, compus, naquele momento, a seguinte resposta: “para lançarmos um livro com experiências do grupo”.

A resposta que pensei não pronunciei. Embora a imaginasse, me incomodava pensá-la como justificativa. Algo me dizia que não podia ser (só) aquilo. Viver um processo para lançar um livro? Se fosse para isso, não precisaríamos vivê-lo; seria só escrever os textos, e um revisor daria conta do processo de revisão. Mas, naquele momento, não consegui enxergar essa obviedade. Também buscava sentido; também aprendia sobre a documentação enquanto a vivia, assim como os demais!

Ainda naquele encontro de 05 de maio, Margarida Santos, outra professora integrante do GEPPAN, tomou a palavra e provocou:

(...) O primeiro leitor de seu texto tem de ser você! Você tem de ouvir o seu texto! Porque às vezes a gente escreve, mas não ouve o nosso texto. A gente não se coloca diante daquele texto. A gente tem de pensar sim quem será o leitor, mas nesse movimento que a gente está aprendendo, para quem é esse texto, inicialmente? É só para a gente se cutucar e pensar para quem é que a gente está escrevendo... (Margarida Santos. GEPPAN. 05/05/2012).

Para quem estamos escrevendo? – Margarida completou. Naquele momento, ouvi suas palavras, mas não as podia compreender muito bem. Nem eu nem muitos do grupo. Sabia, é claro, que era um processo formativo, que estávamos vivendo uma formação, mas

talvez me faltasse sentir suas implicações, inquietações. Só depois percebi que tem a ver com uma aproximação; aproximação em relação ao outro, a nós mesmos, a nossa incompletude, a nossas concepções... E uma aproximação que, concomitantemente, também provoca deslocamentos: em relação ao outro, a nós mesmos, a nossa incompletude, a nossas concepções.

Trata-se, me parece, de uma aproximação a um movimento singular, embora partilhado, realizado em primeira pessoa, marca do sujeito que se afeta, que sente, que padece. Sujeito da experiência, um sujeito ex-posto (LARROSA, 2011), o qual vive a documentação narrativa de experiências pedagógicas e profere palavras encharcadas de subjetividade, mas que também, no falar, ouve outras falas, pensa, reflete, problematiza, estranha. Que investiga a experiência, na experiência, com a experiência e a partir da experiência (DOMINGO; FERRÉ, 2010). Talvez seja isso que Margarida sublinhe ao dizer: *escrevemos para nós mesmos*. E escrever para nós mesmos é aproximarmo-nos dos nós que nos atam, das verdades cristalizadas e sedimentadas. Aproximarmo-nos das zonas limítrofes do pensamento e nos darmos conta de que seus limites são fronteiras abertas... darmos conta de nossa incoerência e do fato de que, apesar de muitas vezes sabermos muito e criarmos muito, ainda há muito o que pensar, aprender e mudar:

A gente é muito incoerente! A gente não se dá conta; a gente vacila muito em sala. E é legal poder se dar conta disso! E eu acho que a gente só vai se dando conta e ficando mais alerta quando a gente tem esse movimento de escrever sobre a prática, de discutir sobre a prática, de participar dessa formação continuada, mas de uma formação continuada que faça sentido, em que as pessoas estejam compartilhando suas experiências.

Então, não tanto pelas perguntas, apesar de eu ter achado que as perguntas são muito boas, mas as perguntas são só o despertar do movimento: como é que a gente começa o movimento? A gente poderia ter começado de outra forma (...). (Flávia Castilho. Conversa transcrita. 09/10/2013).

As palavras de Flávia me ajudam a pensar no que dissera Margarida, há mais de um ano. Essas duas professoras me convidam a compreender a importância de espaços coletivos de formação continuada e permanente para a partilha, reflexão e discussão coletiva sobre o vivido com as crianças, no cotidiano escolar. Suas questões provocam-me a pensar a documentação narrativa como um “dispositivo formativo” articulado a uma ideia de formação subsidiada pelas noções de coletivo, solidariedade, horizontalidade, partilha, alteridade, diálogo, conversa, de pensar junto, de escrever junto... Enfim, uma ideia que rompe ou busca romper com a lógica já muito conhecida de formação e inscreve-a como uma ação criadora.

Obviamente, as possibilidades de projetos ou práticas de formação docente

como ação criadora, como experiência do pensamento, do encontro com o outro são múltiplas, quer Brasil, América Latina ou mundo afora. A própria documentação narrativa não se sustenta no vazio. Ela está alinhavada, ligada a ideias e princípios sustentadores da formação em rede, já destacados e discutidos anteriormente: solidariedade, cooperação, igualdade, inclusão e alteridade. Como vivê-los? Parece-nos que, por tratar-se de uma experiência, singular para cada um e cada uma, não tem prescrição, nem poderia tê-la, embora haja, sim, alguns pressupostos a serem perseguidos, como já afirmado! Porém, enquanto grupo, só fomos percebendo isso ao viver tal processo. Se antes esperávamos, muitos de nós, um “modo de fazer” a documentação, quase como uma prescrição, hoje, sabemos que se trata de um movimento de experimentação, de articulação entre o que praticamos com as crianças e o que vivemos na formação; uma experiência formativa, experiência de pensamento:

(...) Viver a documentação me remete ao que as crianças vivem entre elas. Então, sou colocada no lugar das crianças. O que é ouvir o outro? Como o que o outro fala vai sendo ressignificado por mim? Eu entro naquela conversa, eu crio um laço de confiança naquela roda e me abro para ela, conto coisas muito íntimas da minha vida, do meu processo de aprender.

Então, foi me ajudando a compreender um pouco como é isso que é vivido com as crianças, pelas crianças. E mais ainda: vai ampliando essa compreensão da importância da roda, do conversar, da experiência que o outro traz, relata e como é que isso vai sendo por mim ressignificado, vai sendo por mim aprendido... coisas que me remetem à lembrança. Alguém fala alguma coisa que lá do início, lá de quando eu era muito pequena. (...). A documentação narrativa como um processo em que eu aprendo, ensino e o que eu falo mexe com o outro e o que o outro fala mexe comigo... essa dimensão eu só estou tendo agora. Agora com a roda da documentação narrativa, porque na roda de conversa com as crianças, eu... como é perceber isso em nós mesmos? Eu estou vivendo isso na documentação. (Ana Paula Venâncio. Conversa transcrita. 04/11/2013).

Dessa forma, as narrativas até aqui trazidas nos falam de pelo menos dois potenciais formativos da documentação narrativa de experiências pedagógicas: **pensar sobre nós mesmos – nossos modos de pensar e de nos colocar no mundo e na relação com o outro - e sobre a prática pedagógica que nos desafiamos a viver na escola – concepções, crenças etc.** Esse processo vai abrindo possibilidades de uma formação permanente em que as pessoas possam compartilhar suas experiências e aprendendo com elas. Que possamos, professores e professoras, dividir o que vivemos, pensar sobre ele, espichar nossos modos de pensar, de viver a prática pedagógica!

Entretanto, tal movimento formativo vai de encontro à ideia muito difundida e praticada de formação. Aí, os professores e professoras são vistos/as como sujeitos que precisam aprender e aplicar, em vez de serem compreendidos/as como sujeitos produtores/as

de conhecimento. Por isso a importância de dizer do que fazemos, do que vivemos, do que criamos na cotidianidade da escola:

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destecerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros⁵⁵ (SUÁREZ, 2007, p. 16).

Sendo assim, uma das potencialidades desse dispositivo está na possibilidade de voltarmos sobre nós mesmos, no exercício de narrar ou de ouvir a narrativa do outro, e problematizarmos nossas matrizes epistemológicas, nossos mapas cognitivos, nossas crenças e concepções. Mais do que escrever o relato, o movimento de viver o processo, de pensar, de indagar, de experienciar a conversa abre espaços potencialmente formativos, dispara inquietações, alimenta incômodos. Isso porque pressupõe o relacionar-se com o outro e pensar com ele, partilhar pontos de vistas, críticas, reflexões. O que ele tem a dizer sobre o que lhe narro? O que tenho a dizer sobre o que me é narrado? O que aprendo com os relatos? Eles me põem a pensar e a repensar? O que essas leituras, escritas e escutas fazem comigo?

Parece-me que a documentação narrativa de experiências pedagógicas, enquanto “dispositivo formativo”, fomenta o que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010b) vem nos desafiando há algum tempo: pensar além do que nossa racionalidade/razão nos permite pensar dentro dos limites impostos por um processo de produção de mentalidades generalizantes e, por isso mesmo, simplificadoras do real. Uma provocação, portanto, na qual percebamos *que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa não-credível ao que existe* (SANTOS, 2010b, p. 102).

Santos (*Idem*) chama o processo de desinvisibilização do que é socialmente produzido como inexistente de *Sociologia das Ausências* e à construção/invenção de possibilidades plurais para um futuro/presente outro, diferente do pré-determinado pela ideia

⁵⁵A importância que adquire a documentação narrativa das próprias experiências escolares por parte dos docentes reside no enorme potencial que esses relatos pedagógicos contém para ensinarmos a interpretar o mundo escolar a partir do ponto de vista de seus protagonistas. Dessa maneira, ao tecer suas narrações, os docentes nos comunicam sua sabedoria prática e, ao mesmo tempo, permitem a outros destecer-las para tornar explícito o implícito e compreender o que há por trás dessa sabedoria. Ou seja, a narrativa estrutura a experiência, e os relatos são uma forma de conhecê-la, refletir sobre ela e compartilhá-la com os outros.

de um tempo linear regido pelo progresso, de *Sociologia da Emergências*. Ambos os processos não traduzem apenas uma nova sociologia, mas processos políticos, epistemológicos e sociológicos compromissados com a criação de uma racionalidade outra, assente na complexidade, no pensamento ecológico, na multiplicidade de lógicas e temporalidades como possibilidades de existência no mundo. Em outras palavras: um pensamento que faça frente à *monocultura racional* (*Idem*).

Para o campo da educação e, em especial, para a discussão que vem sendo realizada, as ideias e reflexões do sociólogo português são de grande importância, pois nos provocam a seguir no desafio de enxergar as minimezas cotidianas que facilmente escorregam sob nossas vistas, por força da nossa incapacidade de ver - *não basta ter olhos para ver*, já nos dizia o poeta Fernando Pessoa. E ainda ver é uma aprendizagem. Uma aprendizagem a que nos chama e provoca a documentação narrativa: perceber, ouvir, conhecer o que, todo dia e o tempo todo, é produzido na escola!

Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor e a professora são convidados/as a tomar a palavra, se colocar como autor e autora, a dizer sua palavra, a se expor, a mostrar o que faz, vive e experiência! E nessa liberdade de pensar e se colocar como autor/a da própria formação reside, quiçá, a riqueza do dispositivo; mas não apenas se colocar como autor/a, porém viver a tensão entre nossa experiência e a dos demais, de escrever sobre o vivido e pensar sobre ele, de escutar, se incomodar, se identificar ou se estranhar... De colocar o pensamento em movimento:

Quando a gente escuta o outro, no processo dele de como alfabetizar⁵⁶, eu me deparei com alguma questão que eu disse: “Nossa! Eu fazia isso, isso que eu estou ouvindo dela... Isso faz a gente repensar sim. Será que eu fazia só porque eu copiava o outro fazer? Não sabia nem o que eu estava fazendo então, né? A gente começa a pensar sim. E eu acho que ajuda bastante a repensar conceitos...” (Renata Alves. Conversa transcrita. 04/11/2013).

Então, estamos falando de um movimento de metarreflexão que abre horizontes de possibilidades para a revisão e ressignificação de nossas práticas, de pensar no que fazemos e vivemos com nossos alunos e alunas, na sala de aula, cotidianamente. Revemo-nos não apenas como pessoas, na escuta, diálogo e discussão com os outros, mas nos vemos, também, como professores e professoras: o que vivo me afeta e faz pensar no meu fazer pedagógico?

⁵⁶ Vale lembrar que o processo de documentação vivido pelo grupo teve como ponto de partida três perguntas: 1) Como aprendi a ler e a escrever?; 2) Como aprendi a alfabetizar?; e 3) Como alfabetizo hoje?

Acerca do trabalho com narrativas de experiências pedagógicas, Guilherme Prado (2013) nos diz:

As “narrativas pedagógicas” a favor da formação reafirmam minha convicção do quanto as narrativas de si potencializam a análise sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional. As experiências vividas e narradas confirmam que esse tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência (PRADO, 2013, p. 14).

Essas reflexões adensam a defesa por uma formação docente pensada na, a partir da e com a experiência (LINHARES; LEAL, 2002). Uma formação docente compreendida como *espaçotempo* coletivo de partilhas, afetos, deslocamentos, conversas, diálogos, (des)aprendizagens. Um formar-se professor/a no exercício da docência e no movimento de pensar sobre esse exercício com os pares, estranhando e indagando o comum, o óbvio, o muitas vezes naturalizado. Uma formação a contrapelo, contra o fluxo natural do pensamento.

Tal ideia de formação, portanto, refuta a política de conhecimento impressa nas práticas e políticas formativas instituídas e logram aberturas, brechas, desvios e astúcias dos *praticantespensantes* dos cotidianos, os quais, de modos distintos e singulares, vão escavando, compondo, tecendo, esculpindo possibilidades de vivê-la. A documentação narrativa e o GEPPAN certamente são apenas um exemplo entre muitos, porém sua vitalidade e força está no fato de poder ser como um testemunho, um relato, um exemplo não a ser seguido, porém a alimentar outros movimentos formativos que apostam na criação, na invenção, na vitalidade do cotidiano vivido por professores e professoras Brasil afora.

Num tempo de desrespeito à autonomia do professor e da professora, de todos os níveis de ensino, num tempo de políticas externas de avaliação, controle e “medição” da educação, como se índices quantitativos e dúbios pudessem refletir o cotidiano da escola⁵⁷, movimentos e processos como esse vivido pelo GEPPAN se fazem urgentes. Eles nos contam histórias outras sobre a escola, sobre a prática, sobre as relações tecidas cotidianamente por professores/as e estudantes. Falam-nos da construção coletiva da emancipação de cada sujeito, da não aceitação do *status quo*, da reinvenção da escola. E permanece, insiste, uma pergunta: *Mas como poderemos educar o próprio pensamento para liberá-lo da cegueira de um olhar que não capta os movimentos instituintes, em si mesmos dotados de sutilezas e, assim,*

⁵⁷ Muitas são as pesquisas sobre essa questão. Acerca da problematização das políticas de avaliação e controle externos da escola, sugiro a leitura das últimas pesquisas e textos de Maria Teresa Esteban.

observar a sua beleza? (LINHARES; GARCIA, 2001, p 47).

Essa é já outra história... E o próprio processo vivido pelo GEPPAN ajuda-nos a contá-la...

4.2 Escrever e se inscrever: autoria docente no processo de se (trans)formar com o outro

O desafio a que nos chama Célia Linhares e Regina Leite Garcia (2001) a respeito da possibilidade de libertar o pensamento da cegueira para os movimentos criadores e criativos, para as sutilezas e belezas do cotidiano robustece a esperança pela (trans)formação da escola. Todavia, uma transformação pensada como produção coletiva e cotidiana, desde dentro, em diálogo com o fora, isto é, que viva o *dentrofora* como relação não dicotômica e, sobretudo, atenta às falas, experiências e saberes de quem produz o cotidiano da escola a cada dia.

Essa provocação conjura uma girada na política de conhecimento. Os sujeitos deixam de ser compreendidos como aqueles a quem falta algo, a quem se precisa formar, iluminar, informar. Não se trata de um pensamento único, da busca pelo consenso, pela harmonia. Está-se em jogo, antes, o conflito, a negociação, a discussão como ingredientes para o pensar, o criar, o imaginar possibilidades e saídas ainda não pensadas, tentadas, experimentadas. Nas palavras de Célia Linhares:

Não há como deixar de reconhecer que só um pensamento desesperançado pode negar o seu próprio fluxo criador, congelando o movimento que o constitui, por afirmar-se sempre como um processo infinito de conjugar relações, de romper limites, de construir outros mundos, como projetos, utopias de forma ininterrupta (LINHARES, 2006, p. 2).

E, de novo, a pergunta: *Mas como poderemos educar o próprio pensamento para liberá-lo da cegueira de um olhar que não capta os movimentos instituintes, em si mesmos dotados de sutilezas e, assim, observar a sua beleza?* Se estamos falando aqui da experiência como força (trans)formadora, como potência de descontinuidade do ser, como aproximação à possibilidade de ser outro e outra em relação a si mesmo/a, então não podemos pensar outro horizonte possível senão a própria experiência de pensamento como abertura a que se viva isso.

É preciso viver experiências onde nos façamos autores e autoras de nossas falas e pensamento, onde possamos escutar o fluxo de nosso próprio pensamento, onde possamos nos inscrever como professores e professoras a favor da invenção, da criação, assim como o

mestre inventor de Walter Kohan (2013). Um mestre que viva o movimento em lugar da inércia, que jamais se resigne a permanecer no mesmo lugar – não necessariamente um lugar físico, geográfico, mas, principalmente, o lugar que tão bem aprendemos a ocupar com nossas ideias e crenças. Há que se mexer, mover a cabeça, há que se ter encontro, sair do lugar...

E é essa a ideia da documentação narrativa de experiências pedagógicas. Como bem disse Flávia Castilho, as perguntas são apenas pretextos para que possamos nos mexer, mover, conversar, encontrar, sair do lugar... E esse sair do lugar significa se incomodar, perguntar, indagar, discutir, concordar, discordar... pensar. Onde dorme o pensamento, estagna-se o corpo.

Não é à toa que nos debruçamos sobre nossas memórias, sobre experiências vividas para resgatá-las, ressignificá-las, narrá-las. **Narrar uma experiência demanda refletir sobre um acontecimento, revivê-lo** e isso tem consequências (PRADO, 2013). Podemos perceber nuances negligenciadas, repensar atitudes então tomadas, etc.

Igualmente, há razões para que o processo de escrita dos textos, na documentação narrativa, não seja solitário. Ao sentar com o outro ou ouvir o que tem a dizer, oralmente ou por escrito, sobre nosso texto, temos de sair do lugar, aproximarmo-nos de outra lógica, tecer um diálogo com um ponto de vista que não é o nosso. Nesse processo, nem sempre há concordância. E, então, como me colocar? Simplesmente aceito o olhar do outro? E minha autoria?

Essas perguntas, em um primeiro momento, podem parecer bobas ou mesmo óbvias, porém não o são, necessariamente. Para quem se formou acreditando e aprendendo que deve reproduzir a fala dos outros, o pensado por outros, aplicar conhecimentos que não são seus, o exercício de autoria não é tão simples. Seria fácil tomar a palavra, se colocar, discordar? Nesse sentido, Ana Paula conta-nos:

Até um tempo atrás eu achava que o que vinha do outro eu não tinha de questionar. Eu não tinha de questionar... porque é difícil! A gente que viveu essa coisa de “tem de ser assim!”, “pode ser assim!”, “não pode!”. Eu vivi anos da minha vida sendo autorizada pelos outros e achando que isso é certo. (Conversa transcrita, 04/11/2013).

A fala de Ana Paula revela-nos marcas de um processo formativo muito comum: aprendemos/ nos formamos repetindo o dito e escrito por outros e não inscrevendo a nossa fala. E não digo apenas no tocante às políticas e práticas oficiais de formação, contudo pensando inclusive na nossa formação como leitores e escritores da língua com a qual interagimos desde nossa nascença, no caso de sujeitos ouvintes. Os relatos produzidos na

documentação narrativa de experiências pedagógicas quanto à pergunta *como aprendi a ler e a escrever?* falamos, quase todos, de processos de alfabetização marcados por uma concepção mecanicista de ensino da língua onde a cópia, a repetição e a memorização – primeiro de sílabas consideradas simples pelo adulto (as ditas “famílias silábicas”), depois palavras e frases – são fundantes da prática pedagógica. Desde aí, da alfabetização, mergulhamos em processos nos quais nossa condição de autores e autoras vai sendo negada.

Essa constatação⁵⁸ dá pistas para pensarmos no desafio que enfrentamos, grande parte de nós professores e professoras integrantes do GEPPAN, na hora de escrever um texto, de nos colocarmos nele e de, sobretudo, intervirmos no texto de outro no processo de leitura entre pares, um dos momentos da documentação narrativa, como já colocado. Isso se agudiza se pensamos que o ensino da língua portuguesa está preocupada majoritariamente com um trabalho metalinguístico, isto é, a reflexão sobre continuidades, regras e arbitrariedades da língua (as famigeradas classificações), ao passo que negligencia suas funções linguísticas e epilinguísticas (a criação, a recriação e a reflexão sobre a produção linguística – o texto oral e/ou escrito) (GERALDI, 2013).

Não é por acaso que os incômodos surgem também no momento de interferir no texto do outro, e não só no lidar com a interferência do outro em nosso texto:

(...) Eu não me sinto muito à vontade de fazer isso no texto do outro. Não sei muito por que ainda; talvez eu não me sinta muito potente para interferir em alguma coisa que não seja somente assim... ajudar na escrita, na organização, formatação, a parte mais voltada para a língua do que as ideias que estão sendo colocadas ali. (Renata Alves. Conversa transcrita. 04/11/2013).

Muito além da escrita dos textos e leitura entre pares, o processo de documentação narrativa provoca tensões. Tencionamos, como já dito, nossas crenças e concepções, mas também nossos conhecimentos quanto à escrita, nossos processos como alunos. Esse movimento incide sobre nossos modos de lidar com a escrita pessoalmente e profissionalmente, inclusive na sala de aula.

Algumas falas de professoras vinculadas ao GEPPAN, as quais estão vivendo/viveram o processo de documentação narrativa, nos falam desse outro potencial formativo da documentação: a questão da autoria e da potencialização no tocante à escrita: ***Com essa proposta que a Carmen fez, de responder a essas três perguntas, eu me senti mais***

⁵⁸ Essa questão não é apontada apenas pelos relatos produzidos no bojo da documentação narrativa pelo GEPPAN. Muitas pesquisas têm denunciado a supremacia de práticas alfabetizadoras mecanicistas em muitas escolas, mesmos algumas as quais se dizem sócio-interacionistas ou construtivistas. Sobre isso, ver Smolka (2008), Sampaio (2008) etc.

estimulada para escrever, porque eu tenho dificuldade com isso. E eu estou participando desse processo... (Gisele Silva. GEPPAN. 10/08/2012).

Na fala de Gisele, pistas para pensar na complexidade do dispositivo e na possibilidade de transformação por ele aberta. Se num primeiro momento (ele) causa medo, insegurança; a própria prática de viver situações de escrever, ler, interferir, compartilhar e discutir pontos de vistas vai nos fortalecendo nesse movimento autoral de escrita e reflexão. Trata-se de um pressuposto muito simples, o qual defendemos à exaustão para o trabalho com as crianças, porém muitas vezes não o vivemos em nossos processos formativos docentes: só se aprende a escrever escrevendo (SMOLKA, 2008; SAMPAIO, 2008), ideia, aliás, reforçada por Renata Alves: *com a vivência, com a prática de escrever e o outro intervir, depois reescrever, eu fui percebendo o quanto esse movimento é bom. Passei a ficar tranquila, segura* (Conversa transcrita. 04/11/2013).

Inicialmente, um processo onde nada parece acontecer. Decidimos um tema sobre o qual escrever (no caso do GEPPAN, foram as três perguntas; elas, no entanto, poderiam não ter surgido. Poderiam ser infinitos outros temas, ou mesmo não haver tema senão alguma experiência pessoal vivida), formamos duplas para viver o processo de intervir no texto que o outro vai produzindo e então nos reunimos para ler os textos, em roda, e conversar sobre sentimentos, sensações e pensamentos que eles nos suscitam.

No processo de conversar, dúvidas aparentemente bobas, mas que dizem sobre nossa política de conhecimento: *Em relação ao texto, necessariamente a gente vai acatar o que o outro sugeriu, na leitura entre pares? Necessariamente tem de refazer o texto?* (Flávia Castilho). *E se houver discordâncias, por exemplo? Se eu discordar do que a pessoa sugeriu? Não posso dizer que discordo?* (Ana Paula Venâncio) (GEPPAN. 05/05/2013). No próprio movimento de viver o processo, fomos compondo, descobrindo, criando, coletivamente, respostas para nossas perguntas e nos dando conta da importância do que vivíamos:

Quando você tem o hábito de escrita e você sabe a dificuldade que é a escrita, o quanto que a gente acaba incentivando que as crianças também escrevam. E o quanto que a gente compreende mais a dificuldade da escrita do outro quando a gente se percebe também com dificuldade para escrever. Escrever não é fácil. Eu acho que o bacana de participar desse movimento de documentação narrativa e de formação continuada é esse movimento que te faz crescer. Você não vai se tornar só um professor melhor, mas acho que uma pessoa melhor. E uma pessoa melhor exerce qualquer função melhor, porque está mais atenta, porque compreende melhor, porque amplia conhecimento... Ou não, né? (Flávia Castilho. Conversa transcrita. 09/10/2013).

O que vivemos convida a pensar no vivido também com nossos alunos e alunas. A ajuda que nos alimenta e movimenta nos incita a percebê-la como constitutiva do processo de *aprenderensinar*. Por que o processo de aprender tem de ser solitário? Precisa ser? A experiência da documentação tem nos inquietado nessa e em outras perguntas, sobretudo no tocante ao aprendizado da leitura e da escrita. Tem fortalecido, sobretudo, as perguntas que se faz Ana Luiza Bustamante Smolka acerca do processo de alfabetização das crianças: *as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?* (2008, p. 63).

Viver um processo de autoria é isso. É não ser autorizada. É eu me implicar naquilo que eu estou fazendo sem ter que alguém me autorizar. Isso é muito bacana nas rodas de documentação, porque não é Carmen autorizando nada, não é o outro para dizer se meu texto está certo ou está errado. Não é. Mas são as pessoas ali ouvindo, falando se concordam ou não. A escrita do outro para mim e a minha para o outro. O meu colega escreve alguma coisa que eu posso dizer: concordo com isso não... ou eu acho que o meu texto está bom assim, e o outro dizer isso para mim. Então, isso é viver um processo de autoria. Isso é muito legal. Eu não tenho de autorizar ou não. O outro escreve e eu concordo ou discordo. Ter essa liberdade, a consciência disso é muito importante (...).Então, quando um aluno me pergunta: “Tia, eu posso?”, aquilo é como se um sino badalasse dentro da minha cabeça. Como pode? Para de perguntar se pode; faz! Porque eu quero é que ele diga isso: “não quero!”, “eu não vou fazer!”, e a gente vai negociar, vai debater. Mas não sou eu quem tem de autorizar se vai fazer um desenho assim ou assado. Que isso! (Ana Paula Venâncio. Conversa transcrita. 04/11/2013).

Ter a consciência da liberdade... A fala de Ana Paula me provoca a atentar para a dimensão política da documentação narrativa. Ela insere a dimensão da cidadania nessa discussão: cidadania hoje, agora, para escolher o que dizer, para dizer o que pensa, para se inscrever na escrita e na fala. Esse processo conjuga redes de saberes, afetos e sensibilidades e nos impinge imaginar, perceber outras possibilidades de relações, de mundos. Experimentar essas possibilidades para nos desafiarmos a vivê-las com outros e outras. Desafio impresso nas palavras de Gisele Silva, enviadas para o grupo por e-mail, no dia 03 de setembro de 2012: ***tudo o que passei a escrever só foi possível a partir do convite para a documentação narrativa, a partir daquele momento tenho me desafiado a escrever, ainda que timidamente.***

Nesse mesmo e-mail, Gisele nos conta que tem provocado as crianças com as quais trabalha a também escreverem narrativas. Essa mesma fala é dita por Flávia Castilho, durante conversa, em outubro de 2013. Eu hoje, como professor alfabetizador, também tenho investido na prática de escrita narrativa com os alunos e alunas com os/as quais trabalho. São escritas individuais, coletivas, em duplas, em grupo... Consequências de um processo formativo no qual *parece que nada acontece*, como diz Carmen Sanches, mas que, quando

nos damos conta, se faz presente dentro de nossas salas de aula, nas propostas que lançamos e/ou construímos com as crianças, como o acontecimento retratado na fotografia e no relato abaixo, vivido no dia 19 de julho de 2013, quando subíamos para a sala de aula, no horário da entrada:



Fotografia 6: Escrita coletiva de um acontecimento na subida para a sala de aula

Era uma sexta-feira chuvosa, último dia de aula antes do recesso do meio do ano e algumas crianças haviam faltado. Subíamos a rampa que dá acesso à sala de aula, no segundo andar do prédio onde funciona a escola. Ao chegamos no corredor no final do qual fica nossa sala, Gabriel deu um golpe “de ninja”, acompanhado por um sonoro “iá!” e o pombo voou um pouquinho para frente... Não satisfeito, Gabriel soltou a minha mão e correu dando golpes, voadoras e fazendo sons de luta. O pombo, assustado, voou para frente, fez uma curva para não ir de encontro à parede e voltou voando baixinho. Todas as crianças gritaram e se ajoelharam, algumas assustadas; outras excitadas com a bagunça inesperada...

Eu tentei expulsar o pombo, que quase pousou sobre minha cabeça. As crianças gritavam e riam. Então, o pombo entrou em uma sala que estava com a porta aberta. Só ouvimos os gritos das duas professoras e das crianças que vinham lá de dentro. Tentei colocar as crianças para a sala de aula, mas algumas me acompanhavam. Fui tentar ajudar as professoras. Ao colocar a cabeça na porta, a cena: umas crianças gritavam, outras, debaixo da mesa, batiam palmas... Uma professora se escondendo atrás de umas crianças e a outra expulsando o pombo com uma vassoura. O pombo, de novo no corredor, foi embora andando tranquilo.

Já na minha sala, com as crianças sentadas em roda, afoitas com o ocorrido com o pombo, senti que era o momento de deixar o planejado para aquele dia de lado e

propus:

- Gente, o que vocês acham de escrever o que a gente viveu para que os colegas que faltaram, quando voltarem das férias, possam saber como foi?

À minha proposta seguiram sorrisos e gritos de adesão. Começamos o trabalho, esquecendo o planejamento que eu e a professora com quem compartilho a turma havíamos feito no dia anterior, quando combinamos que trabalharíamos com desafios matemáticos. O acontecimento pedia para ser vivido até a última possibilidade!

Aos poucos, entre negociações e discussões, conversas paralelas e risos ao lembrar do pombo, o texto foi sendo escrito e registrado no papel, por algumas crianças! Pensamos o texto coletiva e colaborativamente, assim como foi a escrita. Cada criança ia para o centro da roda escrever um pouco. As que precisavam de ajuda eram informadas pelos colegas. Mesmo para as que não precisavam, eu ia provocando que o grupo dissesse também junto como escrever. No meio do processo, a outra professora chegou. Continuamos a atividade. Ao terminar, as crianças quiseram ler para ela o que tinha acontecido. Leram. Ela respondeu:

- Caramba, crianças! Que legal! E mais legal é que agora vai ficar escrito para não esquecer mais.

Em resposta, sorrisos das crianças. No final, o pombo foi quem assustou todos, mas foram elas que saíram triunfantes!

Trago esse relato porque a prática de registrar por escrito o vivido com as crianças, na sala de aula, tem me sido provocada pelo processo de documentação que vimos vivendo, mesmo diante de todas as questões cotidianas enfrentadas: a falta de tempo, o movimento caótico do dia-a-dia escolar, as demandas da docência e da realização de um mestrado. Todavia, tenho aprendido sobre a importância desse registro, para mim e para a discussão no grupo, pois é a partir da experiência que podemos pensar e alargar nossos modos de ser, pensar e praticar. Todavia, esse movimento não é só vivido por mim. Renata Alves, também professora da escola básica que vive o processo da documentação, nos diz:

Muitas pessoas, durante o meu caminhar profissional, me provocaram: registra isso, registra aquilo, é interessante... E na verdade eu nunca tive essa pré-disposição de registrar. Quer dizer, registro no diário de campo que eu tenho, mas sem nenhuma intenção de... Mas essa prática de pegar aquilo que eu registrei, reler... sabe? Eu gostei de viver isso. Agora eu tenho feito muito isso. Até o diário de campo eu tenho gostado de pegar e reler e tirar dali mais do que aquilo que está escrito. (Conversa transcrita. 04/11/2013).

Reler e tirar dali mais do que está escrito... Esse mais do que está escrito não é simples. Demanda ler para além do óbvio, para além das letras... ler as entrelinhas e perceber aí os não ditos. Ler para além do texto! A escrita e leitura de textos pedagógicos narrativos mobilizam *conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então* (PRADO, 2013, p. 17).

Compartilhar esses relatos muitas vezes nos inquietam e convidam a refletir. Ajudam-nos a pensar no nosso próprio fazer a partir do que é narrado. A muitos e muitas de nós, no grupo, compartilhar nossos relatos tem provocado a abandonar a ideia de uma concepção mecanicista de alfabetização e a apostar e perseguir uma concepção de alfabetização como experiência (SAMPAIO, 2008), isto é, como um movimento autoral de dizer a palavra inscrevendo-se nela, se colocando como sujeito produtor de cultura e de conhecimento. Uma alfabetização compreendida como ateliê de criação e (re)invenção do mundo. Não aprender a ler para então dizer, escrever, pensar, mas, no movimento de dizer, escrever e pensar, aprender a ler e a escrever...

Assim, estamos falando de um processo em que formação, pesquisa e experiência são dimensões indissociáveis. Experiência de pensar o pensamento. Quiçá a afirmativa de Laís, discutida anteriormente nesta dissertação, estivesse certa: filosofamos - e muito - no e com o grupo! E é o exercício filosófico que nos permite tornamo-nos diferentes do que temos sido. Não um outro melhor, mas um outro. Um outro aberto à experiência do duvidar, do questionar, do indagar: *A filosofia, penso, como experiência não-dogmática é, então, justamente, a possibilidade de experimentar e de pensar o que somos e abrir isso para poder ser de outra maneira* (KOHAN, 2007, p 24). Eis o convite que o processo de documentação narrativa nos tem feito, no GEPPAN: viver nossas formações como *linhas abertas*, como experiência de nos colocarmos perguntas, incômodos, lembranças e pensá-las, partilhá-las, problematizá-las com o outro...

No último encontro do GEPPAN do ano de 2013, ocorrido no dia 30 de novembro, pudemos vivenciar isso de nos colocar perguntas, incômodos e problematizá-los com o outro no tocante à documentação narrativa. Após a rodada de leitura dos textos referentes à questão “Como alfabetizo hoje?”, iniciamos uma conversa sobre os textos produzidos por todo o grupo, no processo de responder à referida indagação.

Textos potentes, grávidos de vida, prenhes de movimentos, de incômodos, de desafios, de aprendizagens. Alguns textos trazendo acontecimentos que se tornaram experiências para seus autores e autoras; outros mais preocupados com pressupostos defendidos numa alfabetização discursiva. Textos onde se inscrevem marcas autorais de quem os escreve e, ao escrevê-los, neles se inscrevem.

Após a leitura de seu relato, Denise fala de seu texto, da necessidade de diminuí-lo, devido à sua extensão. Um relato de experiência pedagógica com cinco páginas. De modo geral, as narrativas produzidas pelo grupo têm entre duas e três páginas, pois havíamos combinado, no início desse processo, que não poderiam ser muito extensos, uma vez que seriam lidos na roda.

No entanto, talvez seja pertinente perguntar-nos: ao estabelecermos de antemão uma extensão aproximada para os relatos não estamos caindo na armadilha de cercear a potência criadora, o movimento do desejo de cada um/a dizer, à sua maneira, sobre a experiência vivida? Por que um relato de experiência pedagógica necessita ter um tamanho definido? O argumento de que a leitura ficaria cansativa se sustenta se pensamos que o próprio autor, sendo também o leitor, pode escolher o que ler e/ou compartilhar de seu texto, na roda? Não havíamos atentado para isso; talvez, de alguma maneira, embora tentando fugir da prescrição, não a tivéssemos deixado totalmente de lado. Mas a própria fala de Denise, no encontro do dia 30 de novembro de 2013, nos provocou:

Eu também achei grande, porque eu escrevi, fiz a introdução e senti a necessidade de colocar um exemplo, uma mostra do que eu faço hoje. Tinha a ver com o que eu estava escrevendo. E eu tinha relatado há pouco tempo para o Vozes⁵⁹ uma experiência que eu vivi no CAP e me marcou muito. Quando terminei, vi que estava grande. Até tentei diminuir, mas eu fui lendo e achando tão legal... Posso agora, na leitura, pular para a conclusão do texto, se estiver cansativo, porque eu sei que é chato. (Denise Tardan. GEPPAN, 30/11/2013).

Após as leituras, sobre o texto de Denise, Carmen Sanches comenta:

Você estava lendo e eu estava pensando: caramba! Eu podia não conhecer o CAP/UERJ, ou melhor, eu conheço muito pouco. Faz tempo que eu não vou lá. Quando você vai falando, escrevendo sobre a prática, você vai dando vida ao que acontece na escola. Como é que o projeto surge no refeitório, como acontece isso; como acontece aquilo. (Carmen Sanches. GEPPAN, 30/11/2013).

⁵⁹ Seminário Internacional de Educação organizado pelo Grupo de Pesquisa Vozes da Educação, na UERJ/FFP (São Gonçalo).

E, então, poderíamos perguntar: o narrar a prática, por escrito, tem de estar de antemão pautado em um limite de páginas a serem escritas? Há um modo específico, isto é, um gênero específico para essa escrita? Essas perguntas nos remetem novamente ao início do processo, quando nos perguntávamos como seriam esses textos. Compete perguntar pela estrutura do texto para falar da própria experiência quando nos assumimos como autores/as e tomamos a palavra? Há um modo “correto” para responder às perguntas propostas? O que é o correto?

Essas perguntas foram aparecendo durante o processo: *Posso citar um autor? Posso trazer a teoria? Pode trazer alguma experiência?* – perguntas que, novamente, remetem a uma formação distanciada da autoria. Formação que ainda hoje mantém suas marcas em nós, marcas contra as quais lutamos, no movimento de pensar junto, de se transformar junto.

Nesse sentido, ainda no encontro do GEPPAN do dia 30 de novembro de 2013, eu provoco:

Quando iniciamos a viver o processo [de documentação narrativa de experiências pedagógicas], a despeito de a gente vir discutindo sobre a marca de autoria, sobre liberdade, dos vários modos de escrever, a gente também ficou se prendendo, no grupo, de certa forma, a essa questão do formato. Tanto que na primeira pergunta, quando Denise traz um texto maior, a gente discute e ela acaba diminuindo (...). E me parece, mas só agora me cai a ficha, quando Carmen traz essa discussão sobre o texto da Denise, que mesmo a gente discutindo a autoria, ainda estava se prendendo a um formato e a um tamanho. (Tiago Ribeiro. GEPPAN. 30/11/2013).

Algumas professoras, ainda, lembram da ideia da publicação de um livro com os relatos, portanto a questão do tamanho. Mas, insisto:

Por que não pode ter um texto maior no livro? Por que tem de ser todos do mesmo tamanho? Qual o sentido da documentação narrativa? Não é irmos nos assumindo como autores da prática e da escrita? Então por que um relato de uma narrativa não pode se espichar até o ponto de se transformar num artigo mais trabalhado sobre a experiência? Até que ponto nós, como grupo, também não temos nossas amarras, presos que estamos a uma concepção de... (Tiago Ribeiro. GEPPAN. 30/11/2013).

Até que ponto não estamos atravessados pela concepção de formação contra a qual lutamos, estudamos, pensamos e refletimos coletivamente? A provocação que o texto de Denise nos traz convida a repensar o que, outrora, tínhamos compreendido como verdade.

Não, um texto que traz a experiência, que fala da prática, que mergulha o ouvinte na experiência vivida necessariamente não é chato! Nosso argumento não se sustentava:

A gente pensou que um texto grande, extenso, fica cansativo. Mas não é verdade! Esse texto [de Denise] leva a gente tanto para dentro da sala de aula que não é enjoado de ouvir. Não é! E é muito diferente do texto que foi lido de manhã [Carmen se refere a um texto lido durante o encontro do FALE, pela manhã], que era um texto bem escrito e tinha questões importantes, mas ficou grande para aquele momento, quero dizer, chato de ouvir. Talvez a gente tenha de lidar com o fato de que não tem essa forma... Não é grande ou pequeno em si; depende do texto, do contexto! (Carmen Sanches. GEPPAN. 30/11/2013).

A discussão gerada pela leitura e conversa a respeito do texto de Denise nos possibilitou perguntar: que fios tecem o argumento que agora púnhamos em questão para a não escrita de textos maiores, por parte dos professores e professoras? Haveria aí alguma ideia hierarquizante que, naquele momento, não conseguíamos nos dar conta?

O próprio movimento que vimos vivendo no e com o GEPPAN nos ensina que a escrita do professor e da professora da escola básica tem a ver com a intensidade, com a experiência vivida. Sua escrita, ou, melhor dizendo, nossa escrita é a inscrição de nós mesmo no que contamos, no que compartilhamos. Ao escrevermos sobre a experiência, escrevemos também sobre nossa vida, nossos afetos. E não há nenhuma prescrição quanto ao número de caracteres que utilizamos: podem ser cem ou mil. O que conta, me parece, é a implicação com o texto, a intensidade com que a experiência nos toma e atravessa. Penso que o texto escrito por Gisele Silva e compartilhado com o grupo, em setembro de 2012, dá a ver esse movimento:

EMBAIXO DA AMOREIRA...

*Artigo IX
(...)Fica permitido que o pão de cada dia
Tenha no homem o sinal de seu suor.
Mas que ,sobretudo, tenha
Sempre o quente sabor da ternura...*

Parafraseando Thiago de Melo, também estabeleci alguns Decretos:

- I – O prazer de fazer de cada aula uma poesia!
- II – Deixar-se envolver pela poesia que as crianças trazem no dia a dia.
- III – Compreender que essa poesia é simplesmente inerente a elas (as crianças), e que nós adultos devemos (re)aprender com as coisas que elas dizem...

“Tia, hoje é dia de aula de Artes com argila?”

“Sim, vamos fazer cerâmica Marajoara!”

Fazemos planos. Planos de aula. Que bom que eles são, podem e devem ser flexíveis. Está prevista uma exposição para o dia 06 de setembro. Dentro do nosso “Projeto de Pesquisa Cartas para Mikael”, vamos organizar um painel e vamos apresentar o Carimbó, dança típica do Estado do Pará. Dentro de todo esse planejamento está previsto também o trabalho com a argila, para lembrar a cerâmica Marajoara. Fazer algumas peças, experimentar o prazer de mexer no barro e transformá-lo em um objeto de arte.

No lado de fora de nossa sala há uma amoreira, motivo de festa, alegria, sabor. Fomos para lá “fazer nossas obras de arte”. Recebemos a visita de nossa coordenadora, que é apaixonada pelo nosso trabalho. O prazer de trabalhar com a argila era tanto que esqueceram o objetivo dele. Ao serem questionados sobre o que estavam fazendo, só respondiam em coro: “ARGILA”. Objetivo? Que objetivo? O que eu, como professora, tinha pensado com esse trabalho? Me questiono, às vezes, quem está aprendendo o quê? Quem está aprendendo com quem? Que objetivos estamos alcançando com esse trabalho? E quase sempre são as crianças que me trazem de volta desses devaneios com atos e palavras simples. Ver o prazer com o qual as crianças utilizaram a argila, seus olhos brilhando de satisfação em transformar o barro muitas e muitas vezes, desenhar, redesenhar, sorrir e rir de si e dos outros. Perceber que não havia espaço para o “não sou capaz”, para o “não consigo”, ou para outras tantas amarras que nos são colocadas cotidianamente. Tudo isso me fez parar de pensar e apenas observar, aproveitando a poesia do momento.

Construir, desconstruir, sujar-se de barro e adorar estar assim! São tantas emoções, sentimentos, que as palavras são poucas, por vezes escassas, indizíveis (se é que isso é possível)!

No meio dessa folia de sensações, uma aluna, após terminar sua obra, me pergunta:

-Tia, minha mãe pediu que a próxima vez que nós viéssemos aqui fora, eu levasse amoras para ela. Posso pegar?

Respondi: *“Claro que sim.”*

A mãe está grávida e com desejo de comer amoras. Aqui entra a segunda parte da poesia do momento. Não há fotos, descrições ou teorias que expliquem o quadro que se formou (ou se pintou) a minha frente:

Kaylanne recolhe amoras no chão. Thainá passa a ajudá-la. Os outros mexem com a argila, conversando, sorrindo, experimentando, molhando as mãos. Marcelo deixa sua obra para secar ao Sol e passa também a recolher as amoras. Os três vêm com as mãozinhas cheias de amoras, vermelhas, pretas, inteiras, amassadas, com carinho para não machucá-las, e depositam no copo descartável que eu já havia providenciado.

Não há palavras. Há ternura, solidariedade, carinho, amor, atenção, cuidado. Compartilhamento. Há a doçura de colher e ofertar amoras a quem se ama sendo auxiliado por quem divide momentos de aprendizagem.

Após as obras terem sido terminadas, pergunto: E aí, o que vocês acharam de trabalhar com a argila?

Resposta geral: *“Precisamos é fazer isso mais vezes...”*

Decreto IV: Fica terminantemente proibido não se emocionar...

Gisele de Oliveira Silva
Professora Alfabetizadora

Até pouco tempo atrás era bastante comum a presença de uma amoreira no quintal das casas. Rústicas, resistentes e de fácil cultivo, eram a garantia de frutos doces e deliciosos para a alegria de crianças e adultos. Com o passar do tempo (e com o fim dos quintais), as amoreiras passaram a ser vistas como plantas silvestres. Seus frutos, delicados e perecíveis, não são capazes de sobreviver à aventura de sair do campo e chegar aos supermercados e, assim, as amoras foram gradualmente ficando na doce lembrança de quem tinha o privilégio de degustá-las ali mesmo, ao lado da árvore.

No e-mail no qual enviou o relato, Gisele escreveu: *Querido Tiago (...), meu texto está indo para você primeiro, pelos motivos citados acima, depois você pode, por favor, socializar com o Grupo, pois tudo isso só é possível porque eu faço parte desse nosso tão amado GEPPAN. Beijinhos, GI.* (Gisele Silva. Por e-mail. 03/09/2012).

Tudo isso só é possível porque eu faço parte desse nosso tão amado GEPPAN. As palavras de Gisele me tomam, pois poderiam ser minhas também. O professor que sou hoje é constituído por muitos outros professores e professoras vinculados ao GEPPAN. Suas práticas, falas e experiências compõem o e eu pessoal e profissional. O modo como alfabetizo hoje está atravessado por essa polifonia que vivo no GEPPAN. E penso que isso não se aplica apenas a mim, mas a muitos e muitas que fazem parte do GEPPAN.

O processo de documentação narrativa que estamos vivendo permite-nos perceber isso, através dos relatos produzidos. São muitas as marcas que evidenciam a polifonia da qual nossas práticas são constituídas, nossos pensares, nossas experiências. Todavia, penso que cada professor e professora fala, em seus textos, melhor do que eu poderia falar. Sendo assim, opto por trazer alguns deles, não todos, devido aos limites desta dissertação. Por isso, compartilho os relatos das professoras com as quais consegui conversar individualmente: Ana Paula Venâncio, Denise Tardan, Flávia Castilho e Renata Alves. Os demais textos estão acessíveis no CD-ROM, em anexo.

Ao voltar para o arquivo dos textos produzidos ao longo desses dois anos de processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas e quase dois anos de pesquisa, me dou conta, junto com Carmen Sanches, minha orientadora, de algo que não conseguimos perceber enquanto grupo, no último encontro, no dia 30 de novembro de 2013: apesar do combinado quanto ao tamanho dos relatos, quando do início da vivência do processo, tivemos textos de diversas extensões, “desobedecendo” o acordado.

Pensando sobre isso, pergunto-me: o que indicia tal desobediência? Se a leitura de um texto nos revela algo do modo como nos colocamos e somos no mundo, como propunha Freire (2008), penso que a escritura de um texto nos permite perceber algo do estar no mundo, nossas formas de habitá-lo, de construí-lo e ser por ele constituídos. Assim, do meu ponto de vista, a desobediência do próprio grupo indicia que, se por um lado também somos

filhos de um processo de formação hierárquico, linear, positivista; por outro, vivemos o movimento de indagá-lo, despraticá-lo, buscar outras possibilidades de inscrição no mundo. Vivemos a ambivalência que um processo de mudança implica.

O processo que estamos vivendo nos suscita perguntas, dúvidas... e talvez seja essa a sua riqueza. *O problema, e não a solução, a pergunta, e não a resposta, definem o valor e o sentido daquilo que pensamos* (LÓPEZ, 2008, p.63). Quiçá essa desobediência, então, seja a marca de um pensamento que, no encontro com o outro, se pensa, se alimenta, se movimenta. Movimento que atravessa também a experiência vivida, sempre fazendo-se, como linhas abertas, conforme nos contam os relatos.

1) Como aprendi a ler e a escrever?

Como me alfabetizei

Ana Paula Venâncio

*Cada pessoa traz em si um mundo a desbravar
Um caleidoscópio a descobrir;
Um mundo de muitos mundos a ver/ouvir/sentir*
Tiago Ribeiro

As lembranças que trago para este relato fazem parte de um momento da minha vida infantil, lembrada por fragmentos de memória em pequenos quadros, trazendo detalhes como os cheiros, as cores, sensações, dores e inevitavelmente as lágrimas. A saudade de uma fase da minha história de vida, da qual tenho muito gosto de lembrar. Trazer à lembrança sensações do passado infantil é como olhar o caleidoscópio no sentido contrário da vida. Como diz o poeta Tiago Ribeiro, *a descobrir um mundo de muitos mundos*. A descobrir o meu próprio mundo em múltiplas possibilidades de relê-lo olhando para o passado.

Considero a oportunidade de rever a vida, tentando tecer as ligações com os desejos de quando era criança com o que hoje faço como professora Alfabetizadora. Essas lembranças trazem sentimentos nem sempre confortantes, nem sempre felizes e cor de rosa, nem sempre feitos de bons momentos. Nesse relato, estou me *desbravando*, olhando para dentro de mim mesma, olhando o caleidoscópio, e fazendo as escolhas que em criança não tive a oportunidade de fazer.

Ainda criança, porém, três aspectos que hoje compõem minha personalidade, tomavam força... fui uma criança falante, curiosa e medrosa. Conviver com essas forças internas foi e ainda tem sido um aprendizado. Forças que me moveram e me movem fazendo com que me torne uma desbravadora de mim mesma. E assim começa minha alfabetização. Antes de eu nascer...

**Não carece de ter medo: vale a pena!
Não carece de se privar: toda experiência é plena.**

Não me lembro de ter que enfrentar, como criança, grandes desafios vivenciais. Minha mãe, sempre muito zelosa e presente, se preocupava em me proteger, me guardar para nada me

acontecer; me guardaria em seu ventre, caso isso fosse possível. Acredito que a razão para tanto zelo foi o falecimento de meu pai, em tempo precoce. Embora tendo sido casada com ele somente por quatro anos, ele foi o único homem de sua vida, até que a morte os separou.

Minha mãe nasceu no interior do estado da Bahia, em um lugar chamado “Mundo Novo”. De origem humilde, ela e seus cinco irmãos foram, ainda crianças, distribuídos em casas de famílias, para serem “criados” pelas mesmas. Uma prática ainda comum em muitas comunidades em nosso país, principalmente as interioranas. Separados, minha mãe perdeu o contato com seus irmãos. Por muitos anos não se falaram e, por conseguinte, não se conheciam mais. Ela, por ser criada da e em casa de família, não lhe foi concedido o direito ao estudo. Estando no Rio de Janeiro, para onde a família veio residir, minha mãe, ainda jovem, passou a ter contato com algumas amigas, que lhe apresentaram quem viria a ser meu pai. Seu nome era Aluízio.

Ele se encantou por ela. Por pouco tempo namoraram e logo se casaram. Ele era um homem estudado, com segundo grau completo. Para minha mãe, era como se um milagre estivesse acontecendo em sua vida, já que as possibilidades de casar, para ela, eram remotas, dadas as condições de vida que levava. A gravidez, muito desejada, foi prioridade em sua vida. Porém, com o casamento, minha mãe viu sua vida mudar completamente, principalmente porque não precisaria mais trabalhar em casa de família e poder constituir a sua própria família.

Nasci em um lar humilde, sendo muito desejada e amada. Com a morte precoce de meu pai, não tardaram as complicações financeiras. Minha mãe não teve tempo para pensar em ter outros filhos: sou filha única. Após a morte de meu pai, nossa relação ficou mais visceral, ou seja, se ela pudesse, me colocava novamente em sua barriga para me proteger.

Sendo assim, com tantos mimos e cuidados, passava a maior parte do tempo com minha mãe. Desde muito pequena, comecei a desenvolver o hábito ou a habilidade de falar sozinha, criar personagens, dialogando em tempo real com essas “pessoas imaginárias” com as quais cotidianamente convivia. Minhas bonecas eram minhas amigas, minhas filhas e era com elas que dava asas à minha imaginação. Antes de começar na escola, brincava com meus amigos imaginados, de escolinha. Minha mãe começou a acreditar que eu tinha algum problema mental, pela desenvoltura com a qual eu dialogava com personagens que só eu tinha a capacidade de ver.

**Carece de ter coragem: viver
Carece de ver para além do visível,
Franzir um pouco mais as sobrancelhas: olhar.**

Aos cinco anos de idade, fui matriculada no Jardim de Infância, hoje chamada Educação Infantil, de uma escola municipal, em Jacarepaguá. Até hoje guardo com muito carinho o uniforme. Lembro do cheiro de lavanda da minha roupa, da merenda que levava e do cheiro da merendeira. A escola era linda, muito espaçosa, com um cheirinho de infância, de tinta, massinha, brincadeiras, histórias e atividades. Eu adorava ir para o Jardim de Infância! Era um momento de viver outros momentos fora do meu pequeno mundo caseiro. Assim, não foi traumático me separar da minha mãe para passar um tempo na escola. Para outras crianças, parecia ser o fim do mundo! Choravam de desespero ao se separarem de suas mães, mas eu não tive medo de enfrentar com coragem a separação; sentia-me potente por não chorar e por passar momentos tão agradáveis na escola.

No ano seguinte, com seis anos, fui para o chamado “pré-primário” - hoje chamamos de Classe de Alfabetização/ Primeiro Ano dos Anos Iniciais. O que separava a Educação Infantil dos Anos Iniciais era apenas um muro. De repente, muitas mudanças. Pela primeira vez, a escola se tornava um campo (des)conhecido. Desde o uniforme até o material, agora acrescido de pasta com livros, cadernos encapados, estojo com lápis, borracha e apontador e uma sala com cadeiras enfileiradas. Levei um susto! Fiquei com medo! E com ele vieram também os fantasmas assustadores das minhas primeiras impressões que envolviam: a professora, os meus amigos, a “outra” escola.

Nessa outra escola, não podíamos mais fazer o que fazíamos no Jardim de Infância. Agora tínhamos que andar enfileirados, sentar em lugares marcados pela professora, forrar a

mesa com um plástico, arrumar todos os materiais sobre ela, copiar. Além disso, não podíamos falar, conversar, brincar (a não ser na hora do recreio), sorrir nem chorar - e essa era a minha vontade em sala de aula: de chorar.

Todos os dias eu saía de casa chorando, amaldiçoando a escola. Os vizinhos já sabiam quando eu estava saindo, pois era sempre a mesma coisa. Eu dizia: “não quero ir para a escola, lá é chato! Tenho medo da professora, ela briga! Quero ficar em casa, com meus amigos”. Esse tempo foi difícil! Minha mãe não sabia o que fazer para me agradar. Para amenizar meu sofrimento, minha mãe comprava bolinho de Ana Maria e colocava, na garrafinha da lancheira, *Fanta uva*. Eu adorava esse lanche e era o único momento de sossego que eu me permitia, a hora do recreio.

Não carece de se afobar: cada dor é para ser vivida.

Em sala de aula eu vivia em desespero. Intoxicava meus pensamentos com perguntas para as quais não tinha a resposta. Por que não poderia estar em casa? Por que tinha que fazer cópias? Por que tinha que arrumar tudo sobre a mesa? Por que meu caderno tinha orelhas? Por que meu caderno era sujo? Por que a professora gritava comigo dizendo que eu não parava de falar? Por que tinham aquelas meninas que ficavam alisando a professora? Por que eu não aprendia igual aos outros?

Em casa, o desespero ficava estampado no rosto de minha mãe. Ela sofria junto comigo, sem saber o que fazer para entender o que acontecia na escola e me ajudar. Ela não sabia ler e escrever, fator desesperador para ambas. Foi por meio do processo de alfabetização que eu estava passando que minha mãe então decidiu estudar.

Não carece de se privar: toda experiência é plena.

Minha mãe se inscreveu em um programa de educação oferecido pelo governo, à época, chamado de Mobral⁶⁰, no horário noturno. Era um programa de alfabetização para adultos. Depois de um dia de trabalho, ela arrumava uma quentinha com o meu jantar e me levava para as aulas, pois não tinha com quem me deixar. Era muito cansativo para nós duas, pois as aulas começavam às sete horas da noite e terminava às dez. Minha mãe não aguentou o sacrifício, se sentia culpada por me colocar naquela situação. Passou poucos meses estudando no Mobral, mas foi o suficiente para aprender a assinar o nome, aprender o alfabeto e ler. Ela consegue ler melhor do que escrever.

Seu esforço foi gigantesco para frequentar essas aulas. Mais ainda, para, em pouco tempo, aprender tantas coisas. Mas gigantesco mesmo foi o objetivo desse estudo: ela tinha a esperança de poder me ajudar nas tarefas escolares. Essa experiência de estudo para minha mãe foi, enquanto frequentou o Mobral, plena para nós duas. Ela porque estava também realizando um desejo de criança, o de estar estudando, se potencializando, se inserindo no mundo dos escritores e leitores.

Infelizmente, o que estudou não foi suficiente para que essa ajuda se concretizasse. Foi então que ela começou a perceber o porquê de meu desespero e tomou uma decisão: com os poucos recursos financeiros de que dispunha, resolveu pagar alguém para me ajudar nos trabalhos da escola, mas já era tarde, o ano estava chegando ao final...

Não consegui, em um ano, me alfabetizar. Lembro que, dentre os materiais didáticos adotados pela escola, na alfabetização, havia a cartilha, da qual não me recordo o nome. Além dela, um livro de matemática e mais três ou quatro cadernos de brochura deitados pequenos. Havia também um pedaço de plástico vermelho de quadradinhos, o estojo com lápis, borracha e

⁶⁰O Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBREAL - surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, a preocupação do MOBREAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever. Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

apontador. Meu uniforme era uma saia azul marinho plissada, camisa de tergal branca com bolso e o nome da escola. Tinha uma pasta/mochila e a merendeira. Meus cadernos eram sujos e com orelhas. Meu material era encapado, mas isso não era suficiente para conter ou enfeitar um caderno em que a escrita, em fase inicial, era construída em **letras- garranchos**. Fiz inúmeras caligrafias, pois a professora dizia em brados para alguns responsáveis, pais e para minha mãe, que a letra de seus filhos eram horríveis!

Havia sinais de algo estranho comigo. Eu comia os lápis, lascando-os nos dentes de tanto nervoso. A borracha, que ficava em uma das extremidades dos lápis, logo se estragava, pois eu apagava, (re)copiava e lascava os lápis em um movimento contínuo e, em meio a isso, as lágrimas. Por isso meus cadernos ficavam sujos, criavam orelhas e ficavam com eventuais páginas com buracos, e eu acabava ficando por último na execução das atividades, por vezes ficavam inconclusas.

No final do ano, todos os alunos do pré-primário/ Alfabetização foram para o primeiro ano (hoje corresponde ao Segundo Ano dos Anos Iniciais), uma continuação do processo de alfabetização. O pré-primário funcionava como um período preparatório para o primário. Foi na primeira série, hoje nomeado como Segundo Ano dos Anos Iniciais, que me lembro de estar lendo e escrevendo, porém não menos desesperada. Lembro-me de que minha mãe passou a conversar mais comigo, na tentativa de me tranquilizar quanto à escola.

No primeiro ano, continuei chorando para não ir à escola. A escola e a sala de aula se constituíam, na minha visão infante, como um lugar ruim, individualista, do não pode isso, não pode aquilo, da disputa pela atenção da professora, dos alunos nomeados como bons e ruins, dos comportados e elogiados e dos mal comportados e desconsiderados, dos bem sucedidos e dos mal sucedidos...

Trabalhada na perspectiva da homogeneidade, as turmas eram feitas seguindo um padrão numérico, que indicava também o grau de satisfação de pertencer a essas turmas pelos seus méritos. As turmas com final 1 e 2 eram consideradas as melhores em termos pedagógicos, portanto eram consideradas turmas fortes, ou seja, turma cujos alunos eram considerados pedagogicamente “bons”, e os alunos pertencentes às turmas 3 e 4 e subsequentes eram vistos e considerados como mais fracos.

Tanto no pré-primário como no primeiro ano, pertenci às turmas 1. Percebi o jogo perverso das diferenças muito cedo. Fazia diferença para os pais mais do que para os filhos pertencer a esses tipos de turmas. Nós crianças percebíamos, na escola, como essa manobra no discurso nos influenciava, acirrava, entre nós crianças, as disputas, a falsa ilusão de sermos uns melhores do que os outros, o mérito pelo mérito. E alunos como eu que não tinham ajuda em casa, com pais analfabetos, o que aconteceria?

Uma historia é nada mais que um momento a ser lembrado.

Um encontro...

Fui uma criança curiosa e comunicativa. Tudo eu queria saber. Passava muito tempo conversando e perguntando para minha mãe tudo que me chamava atenção. Ela se via em momentos difíceis, em algumas vezes ficava brava com tantas perguntas... Na escola eu não perguntava nada para a professora. Parecia que entendia tudo... Mas não entendia quase nada. Minha audição ficava confusa, não conseguia entender coisas simples, não conseguia tecer compreensão sobre o que a professora falava, ficava nervosa, chorava com saudades de casa... No auge do desespero, em sala de aula, eu recorria à ajuda de algumas colegas e logo era repreendida por estar “conversando” ao invés de estar prestando atenção à aula. Era assim que a professora não percebia que alguns de nós tentávamos resolver os problemas com nossas aprendizagens.

A minha curiosidade na escola era nenhuma. Eu não tinha vontade de aprender. Achava tudo muito chato, cansativo; eu não conseguia fazer as cópias e as atividades do jeito que a professora queria. Então, tentava imitar os outros e ficava ainda pior. Era um sofrimento, pois não queria ficar para trás, tinha que fazer as cópias do jeito que a professora mandava e no tempo estipulado. Eu escrevia com a letra cursiva como letras-garrancho e, para copiar mais rápido, elas ficavam ainda piores. Não havia aprendido com letra bastão. Do Jardim de

Infância fui para o pré-primário e lá tive que aprender a ler e escrever com a letra cursiva. No Jardim de Infância/ Educação Infantil, nessa época, não havia a preocupação com a leitura ou com a escrita, de forma que a criança fosse partícipe desse processo ou vivenciasse processos de autoria e de leitura.

Aprendi a ler e escrever, mas não foi o suficiente para evitar o fracasso no final do ano. Fui reprovada na primeira série...

***Olhar para espiar e enxergar
Alegria é questão de ter***

O momento mais gostoso do dia na escola era literalmente a hora do recreio. Hora da liberdade! Eu falava muito, comandava as brincadeiras: amarelinha, elástico, pedrinhas, piques... Muitas vezes ganhava a liderança das brincadeiras no grito. Quando me sentava à mesa do refeitório para comer/lanchar, era a hora de encharcar meus colegas de perguntas, muitas delas com pitadas ácidas em relação à professora, ao seu jeito de lidar com os alunos, do modo como dava aula, do que achava da escola. Em outros momentos, minha curiosidade era em relação à diretoria, ao que acontecia com os alunos que iam estar com a diretora quando faziam bagunça... Será que eram expulsos da escola? Isso me dava medo...

Em casa eu não parava de falar. Brincava com minhas bonecas e com meus amigos imaginários. Passava horas a fio na companhia daqueles com os quais podia dizer, dialogar, questionar, brincar com o faz de conta, ironizando a realidade, brincando com as utopias de uma escola outra, mais democrática, solidária e afetuosa. Nessa época, com sete anos, eu brincava de escolinha com esses amigos e com minhas bonecas.

A preocupação de minha mãe só aumentava, com a frequência e a vivacidade com que interpretava meus papéis imagináveis. Alguns dos quais com maestria executava: o papel de mãe e o de professora. Eu falava sozinha o tempo todo. Falava alto, sonorizando e materializando através das palavras o que imaginava, desejava, expressando meus sentimentos, desejos. Na escola freireana que habitava minha imaginação, as vozes não eram caladas pela professora; elas se expressavam. Era nesse ambiente que eu criava o ambiente que gostaria que fosse minha escola. Sem medo de dizer o que se pensa e como se pensa. Sem medo de perguntar o que o desejo e a curiosidade aguçam. Aquela escola revelava uma escola sem fronteiras. As bonecas eram dispostas em círculos, a professora que se aproximava das crianças, a ajuda entre as crianças era algo importante, o diálogo, esse costurava a prática do cotidiano. Não éramos solitários, vivíamos a solidariedade compartilhada.

Penso que comecei a me alfabetizar primeiro em casa, com minhas bonecas. A escola ajudou com sua técnica pedagógica, mas eu mesma produzi, com minhas bonecas nas aulas que dava na escola da minha imaginação a potencialidade de questionar, com olhos, de criança um sistema no qual eu não me via inserida...

A alfabetização não significou para mim. Ainda criança, um passaporte para o mundo letrado? Por muito tempo, fui uma aluna cumpridora de tarefas escolares, sem ao menos ser informada de que a leitura e a escrita poderiam ou possibilitariam me emancipar para a vida e para o mundo, libertar minha curiosidade para as escrituras, enclausuradas nas linhas sujas de meus cadernos, dialogar com os outros, na perspectiva de ampliarmos nossos horizontes de possibilidades sobre o que *aprendemos ensinamos*. Eu era tão pequena e já convivía com a angústia de questionamentos difíceis de serem respondidos.

***Carece de ter coragem: amar
Carece de compreender para então ver.
Carece de saber: não há fim
Cada sorriso, cada palavra, gesto, silencio...
Faz do outro um dos muitos outros que habitam em mim.***

Era preciso ter coragem para enfrentar os desafios cotidianos. Para uma escola que acreditava em homogeneidade de aprendizagem, eu era um dos sujeitos que atrapalhava a linearidade/normalidade do processo pedagógico. (In)compreendida pela escola, fui vista e

colocada no lugar do fracasso, tida como uma aluna que tinha muitas dificuldades de aprendizagem. Não me faltou coragem. Cada sorriso, cada palavra, cada gesto, e até mesmo o silêncio se tornaram mananciais de força para que eu seguisse em frente, principalmente com os questionamentos com os quais atravessei grande parte da minha vida escolar, tentando e buscando respostas para compreender a própria escola e sua dinâmica. Isso fez e faz do outro um dos muitos outros que habitam em mim... Sendo assim, nessa trajetória não linear de alfabetização, fui tecendo outros questionamentos sobre como aprendi a alfabetizar, mas essa é uma outra história...

Rio de Janeiro, 15 de novembro de 2011.

Por Denise Tardan

Querida amiga e companheira de luta pela qualidade da escola pública no Brasil.

São 7 horas da manhã, feriado chuvoso nesta “cidade maravilhosa”. Aqui em casa todos dormem. É o momento perfeito para me dedicar a algumas reflexões sobre nossa prática pedagógica. Mas antes, me conte como vão as coisas aí em São Paulo. Como Ana Beatriz tem passado? E você, o que tem feito? Sinto saudades de todos...

Bem, o tema da reflexão que gostaria de tecer surgiu no último encontro do nosso grupo de estudo com Carmen Sanches, a qual fez três perguntas que suscitam essa nossa discussão.

Katia, você já parou pra pensar em “como foi alfabetizada”; “como aprendeu a alfabetizar” e “como alfabetiza hoje”? Pois é esse o motivo de minha carta: partilhar com você experiências, dúvidas e questões que esse assunto sugere.

Não tenho boas lembranças da minha alfabetização... Fui alfabetizada em casa, por um irmão de 10anos e uma irmã de 11, que “brincavam” de escolinha comigo. Porém fui aprendendo por um caminho nada didático, a todo instante era chamada de burra e levava cascudo, pois não dava o retorno que esperavam de uma coisa que, para eles, era óbvia: juntar o *b* com o *a* e ler *ba*, depois o *l* com *a* e ler *la*, depois juntar as duas sílabas e ler *bala*. Nesta mesma época ingressei na escola, com cinco anos de idade, em uma turma de Educação Infantil. Adorava a escola e a professora – tia Éster - ela era carinhosa e nos levava para uma sala de brinquedos que tinha uma massinha rosa que quicava. Pena que a “escolinha” de casa não tinha a tia Ester... No ano seguinte, mudei de escola, pois a “escolinha da tia Ester” era só de Educação Infantil e na nova escola veio a surpresa: como eu já sabia ler e escrever fui matriculada na 1ª série, não precisei cursar o ano de alfabetização. Isso não foi nada bom, pois enfrentava o desafio de acompanhar o ritmo dos colegas da turma que era bem diferente do meu. Queria ter o caderno enfeitado, organizado, com uma letra bonita, como os cadernos das minhas amigas. Mas tinha sempre muito dever no quadro para copiar e por mais que me esforçasse, a letra só saía boa nas duas primeiras linhas. Para a professora, eu não era uma má aluna, tinha um bom rendimento, mas a insegurança me perseguia, estava sempre frustrada acreditando que o que eu fazia nunca estava bom. Como[11] acreditamos que alfabetização é um processo contínuo, posso te dizer que ao longo de minha escolaridade não tive muita sorte. Ficaria feliz se o calo que adquiri no dedo médio da mão que escrevia fosse de tanto produzir histórias criadas por mim ou registros de descobertas pesquisadas, mas olho para ele e lembro do quadro-negro cheio de “dever”, exercícios que muitas vezes não dava tempo de fazer e acabava copiando a resposta no momento da correção feita pela professora. O resultado dessa história é que cheguei à graduação com medo de escrever. Medo que me acompanha desde a alfabetização em meio a xingamentos e cascudo. No primeiro período da faculdade, não entregava um texto sem que passasse pelas críticas de minha irmã que, de antemão, acreditava que seriam negativas. Até que um dia ela disse que eu precisava confiar mais em mim e conquistar minha autonomia, dessa forma não lia mais os meus textos. A partir daí, venho me desafiando a escrever.

E você, o que me diz de sua alfabetização? Lembro-me que já comentou, por alto, que a escola não te ofereceu uma boa relação com a escrita.

Memórias da alfabetização ou “Boa tarde Dona Almôndega!”

Flávia Ferreira de Castilho

Acredito que, quando a alfabetização não gera tantos traumas, acabamos por ter dificuldades em rememorar tal processo. Assim, no esforço de fazê-lo, as lembranças que surgem se referem à relação que, desde pequena, estabeleço com as palavras...

Desde muito nova, aprecio aprender novas palavras e tento rapidamente aplicá-las. Hoje, escolho um contexto que acredito ser adequado para tal, mas nem sempre isso ocorreu... Uma vez, estávamos em casa no almoço, antes da escola, quando, ao olhar um prato cheio de bolinhos, perguntei a minha mãe:

- *Vamos ter bolinho de carne?*

Ao que ela respondeu:

- *É, hoje teremos almôndegas!*

- *Almôndegas!* – repeti, prestando atenção à sonoridade, a pronúncia... Adorei a palavra! Cheguei à escola e imediatamente cumprimentei a professora:

- *Boa tarde, Dona Almôndega!*

A professora não gostou. Explicou que estava de regime, que isso era um desrespeito e lá fui eu conversar com a coordenadora sobre o que eu nem sabia que tinha feito de errado!

Sorte minha que, apesar deste episódio, continuei a amar as palavras... Gostava de ler as coisas nas ruas e inventar novos nomes para tudo.

Um dia, estava sentada assistindo ao programa “Os trapalhões” quando o personagem Didi se apresentou dizendo:

- *Prazer, sou Didi Mocó Sonrisal Colesterol!*

Eu ri muito e, naquele mesmo dia, minha mãe já havia me chamado uma infinidade de vezes pelos mais diversos motivos: escovar os dentes, guardar os brinquedos, comer tudo, não fazer bagunça e tantos outros motivos pelos quais se perturbam uma criança o dia inteiro! Então, resolvi trocar meu nome para um bem difícil, que desse muito trabalho para pronunciar. E lá fui por as mãos à obra para realizar meu plano. Peguei papel e caneta (adorava as canetas, proibidas na escola com a explicação de não poder apagar e ter que rabiscar, o que deixava o caderno com uma impressão de desordem). Não queria saber, amava canetas. Em casa só escrevia com caneta, lembro que fiquei um tempão tentando juntar palavras consideradas, por mim, como difíceis e interessantes.

Comecei com estrogonofe; escrevi o nome do tio Nivaldo; olhei uma garrafa com um elefante e copieei o nome “Amarula”. Misturei tudo até sair uma combinação que eu gostasse, risquei a folha várias vezes, fiz a maior confusão até que inventei: “Estrogenivanomanula”. Permaneci mais um tempo decorando o nome para utilizá-lo com firmeza e, depois de tudo acertado, exigi ser chamada somente pelo meu novo nome. A mamãe tentava, em vão, acertar, mas raramente conseguia e eu me deliciava soletrando-o bem devagar, ensinando-a, como tantas vezes ela fazia comigo em outras situações.

Uma pena, mas não me recordo mesmo como fui alfabetizada; só lembro que queria muito ler. Não era uma aluna brilhante, não gostava de ler as coisas da escola; gostava de aprender palavras como amplexo, ósculo, almôndega... Se bem que, pelos relatos da mãe, minha palavra preferida deveria ser *confusão*, porque eu sempre estava em uma!!!

Como aprendi a ler e a escrever?

Renata Alves

Para algumas crianças, o momento de ir para a escola e afastar-se de seus pais/familiares, pode tornar-se um momento difícil e traumático, mas para mim, foi a porta para uma infância saudável, alegre e feliz.

Posso recordar, com saudade, de todas as professoras que tive na Pré-Escola (etapa escolar adequada à primeira infância), e de muitos momentos agradáveis e desagradáveis

vividos nela.

Minha primeira escola foi o Colégio Sagres no Rio Comprido, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, aos 3 anos de idade. No primeiro dia de aula, lembro que minha mãe ficou num cantinho só observando meus passos. Num dado momento, fui descer no escorrega de cabeça para baixo quando ralei o nariz no chão. Chorei e não quis fazer mais nada. Só queria a minha mãe! Naquele momento, eu disse que não queria mais voltar para aquela escola porque a professora não cuidava das crianças. Ainda bem que minha mãe foi capaz de ter um olhar atento e uma escuta sensível acerca de minha atitude e fala infantil, acatando minha decisão. Penso nesse episódio e o sinto, ainda hoje, como um momento desagradável que ficou registrado em minha memória!

Diante do ocorrido, após este fato, minha mãe inscreveu-me para ingressar no IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro, atual ISERJ – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), uma escola pública localizada na zona norte do Rio de Janeiro.

Posso lembrar-me da alegria de minha mãe ao chegar em casa dizendo que eu havia sido a primeira criança sorteada para estudar na Pré-Escola do IERJ. Toda empolgada, minha mãe foi logo providenciar meu uniforme, e no início do ano letivo de 1977, aos 3 anos de idade, eu ingressei na “sala rosa” da Tia Marilene”. Neste momento, começou minha relação de amor com esta escola!

“Tia Marilene foi, portanto, a minha primeira professora, tão amada e lembrada até os dias atuais. Depois veio a “Tia Sandra” na “sala azul”, a “Tia Jane” na “sala laranja” e a “Tia Heloísa” na “sala verde”. Lembro que eu ia animada para a escola e lá brincava, nadava, cantava, dançava, ouvia histórias, desenhava, pintava, enfim, era muito feliz!

Sempre que desejo rememorar algo ligado a essa época escolar, basta fechar meus olhos que tudo vem à mente: uma escola colorida, onde cada sala tinha uma cor, com mobiliários próprios para crianças também nas cores das salas e com cantinhos organizados para estimular e suprir todas as necessidades infantis (cantinho da pintura, cantinho da leitura e cantinho da casinha de boneca). Também tinha o parquinho, com brinquedos de ferro, também coloridos, para escalarmos, nos balançarmos e escorregarmos, e com o chão coberto de areia, onde eu adorava brincar com baldes, pás, forminhas e água. Levando em conta nosso tamanho, enquanto pequenos indivíduos locomovendo-se por esses espaços, estes eram “gigantescos”, e por isso muito atrativos, cheios de alegria, cor, música e gente!

No entanto, nossas vivências não são somente de experiências/ vivências agradáveis! Também posso lembrar-me com fervor de um fato que ficou registrado em minha memória: por diversas vezes, uma coleguinha chutou minhas canelas com seu tênis “Kichute”, as enchendo de hematomas, e eu, chorando, procurava a professora para me ajudar. A professora não fazia nada com ela, nem brigava, nem a “castigava” sob meus olhos de criança injustiçada. Num belo dia, quando tomei coragem para chutá-la com minha bota ortopédica. Pensando hoje nesse episódio, percebo que a garotinha pacata, quieta, sensível e amável que eu era necessitou passar por um momento de explosão para se defender. E momentos como este também constituem nosso processo de alfabetização!

Aos 6 anos de idade, eu estava na CA (Casse de Alfabetização, atual 1º Ano do Ensino fundamental), com a “Tia Heloísa”. Lembro que durante esse ano as atividades exigiam um pouco mais de atenção, participação e interesse. Dentre as atividades desenvolvidas, a que eu mais gostava era a “Preguicinha”, porque me permitia arriscar, exteriorizar minhas hipóteses acerca da leitura e da escrita, sem medo de errar! Eu sentava na roda com animação e ansiedade, pronta para descobrir as letras que iam surgindo quando a professora puxava horizontalmente o cartão escondido dentro de uma cartolina dobrada e colada. A cada letra eu falava uma palavra que começasse com ela, e ia juntando as letras que surgiam até conseguir acertar a palavra em questão, que era ilustrada no final do cartão por meio de desenho ou colagem. Às vezes a professora apresentava o desenho na “Preguicinha” e nós tínhamos que dizer as letras que surgiriam para conseguirmos ler, escrever e descobrir tal palavra. Este era um dos momentos mais agradáveis para mim! Quando eu chegava em casa, ia logo mostrar para minha mãe o que eu havia aprendido, mas ela não tinha muito tempo para isso. Apenas falava: “Muito bem minha filha.”; só que eu não sentia empolgação... Já a professora fazia aquela festa quando eu descobria!

Outra atividade que eu gostava, era de dobrar o papel em várias partes e, em cada uma delas, copiar do quadro as palavras que a professora escrevia, para depois desenhá-las. Mais um momento agradável para mim, pois eu amava, e ainda amo, desenhar!

Não me lembro de onde vinham essas palavras, só sei que eu adorava tudo isso!

Em 1981, aos 7 anos de idade, passei para a 1ª Série (atual 2º Ano do Ensino fundamental), com a “Tia Maria Amália”. Era o “lado dos grandes”, como todos chamávamos, já que um muro dividia, e ainda divide essas duas etapas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Engraçado que, daí por diante, eu não consigo lembrar-me de como tudo teve seqüência, nem de quanto tempo levou para eu estar lendo e escrevendo. Apenas recordo-me das professoras que vieram com o passar dos anos – “Tia Sueli”, “Tia Maria Hercília” e “Tia Marilene” - até eu completar a 4ª Série, atual 5º Ano, sem sequer tirar nota baixa ou repetir algum ano.

Lembro das Feiras de Ciências, dos Tapetes feitos com grãos, terra e areia, das festas de final de ano, da Sala de Multimeios, das aulas de nataçao, das aulas de Educação Física, da Cama Elástica, das apresentações de Jazz e de tantas outras coisas.

Agradáveis ou desagradáveis, seja como for, os(as) amigos(as), os(as) professores(as), os espaços, os materiais, as aulas, os trabalhos apresentados, as provas, enfim, cada experiência vivida foi fazendo desta escola, minha segunda casa! Estar na escola era o que eu mais gostava!

No Curso Normal, conheci vários métodos de alfabetização e, após ampliar meus conhecimentos no Curso de Pedagogia, percebi que fui alfabetizada pelo Método Natural.

Hoje, tenho o prazer de trabalhar no ISERJ, palco de minha atuação como professora de Educação Infantil, procurando compartilhar com meus alunos e minhas alunas o que de melhor pude receber: amor, atenção, cuidado, conhecimento, identidade, vida!

2) Como aprendi a alfabetizar?

COMO APRENDI A ALFABETIZAR?

Ana Paula Venâncio

O desejo de alfabetizar vem de criança. Ainda criança, brincava de faz-de-conta com as bonecas de escola e professora. Fazia os primeiros ensaios para a alfabetização, pois era isso que fazia com minhas bonecas. Em minha imaginação, a professora que habitava meus desejos e se expressava na brincadeira era atenciosa, carinhosa, se aproximava dos alunos e ensinava de modo muito apaixonado.

Entre o tempo do faz-de-conta e o Curso de Formação de Professores, trabalhei como ajudante em uma escola particular, onde minha mãe fazia faxina, era cozinheira e fazia os serviços gerais em um pequeno Jardim de Infância (Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais).

Nessa escola, eu ajudava as professoras do horário da tarde na Classe de Alfabetização. Era a série que mais gostava. Foi nessa escola que aprendi a fazer, por exemplo, “matriz”, um tipo de original feito em carbono para ser passado em “mimeógrafo”, uma máquina à álcool, manual de reprodução de folhas, a partir da matriz.

Eu fazia as matrizes, copiando modelos de outras atividades e rodava no mimeógrafo. Quando alguma professora faltava ou precisavam de alguma ajuda, eu mesma dava aula. Enfrentava com destreza a sala de aula, passava trabalhos no quadro, com letra cursiva, bem arredondada e ainda tomava lição das crianças que iam acabando as atividades. Conduzia os trabalhos como uma professora com experiência, sem medo, com muita disposição e me sentindo potente por fazer algo com destreza, como diziam que eu fazia, mesmo sem ter formação.

Esse serviço era diário. Eu estudava pela manhã em uma escola municipal perto de casa. Estava no antigo ginásio (hoje Anos Finais do Ensino Fundamental). Saía da escola e ia direto para o Jardim de Infância, para o trabalho de minha mãe. Não ganhava nada por essas

ajudas/serviços prestados. Mas o prazer que sentia por estar na escola e fazer o que mais me instigava era muito grande.

Foi nesta escola que tive os primeiros contatos como aprendiz de professora, a usar com alunos as cartilhas. Foram várias. Tudo que hoje discuto sobre alfabetização vivenciei como aluna, depois como aprendiz de professora, como estudante no Magistério e depois como professora. Esses momentos foram/são valiosos e recheados de lembranças, com as quais faço uso para meus estudos.

Ainda como aprendiz de professora, a cartilha era um livro como outro qualquer. Seus textos absurdos e discrepantes, não me incomodavam, não suscitavam na época qualquer tipo de crítica. O que eu queria como aprendiz de professora, era fazer com que os alunos aprendessem a ler e escrever. Nessa época não estava preocupada com processos, diferenças, diferentes lógicas. Aliás, aluno bom era aquele que ficava quieto e de cabeça baixa, de preferência que falasse pouco. Repetia essas posturas porque foi assim que fizeram comigo e pensava que assim era o certo. As professoras dessa escola faziam como minhas professoras. Não conheci outro jeito que “manejo” de turma como os que passei e como os que via na escola onde ficava.

Levei muitos anos trabalhando, de graça, nesta escola. Foi um aprendizado valioso para minha vida. Foi ali que minha que aprendi a alfabetizar. Foi ali que minha paixão por ser professora se potencializou.

Em 19987, tentei concurso para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, escola com a qual me sentia atraída pelo glamour que emanava de suas histórias e a fama de um colégio tradicional na Formação de Professores. Mas não passei, por 1 ponto, fiquei excluída do sonho. Foi um sofrimento profundo. Acho que ainda não consegui superar tal perda. Fiquei traumatizada por não poder estudar no Instituto, mas não desisti. Procurei por outra escola de Formação de Professores. Foi quando conheci o Colégio Estadual João Alfredo. Colégio localizado no bairro de Vila Isabel. De pouca fama, pouco conhecido e escondido por trás do Hospital Pedro Ernesto, passei ali os três anos do Curso de Formação de Professores.

Neste colégio, não finquei raízes. Também não sou saudosa. Quase não tenho lembranças das minhas colegas, mas foi um tempo importante que passei ali. Guardo passagens marcantes desse tempo, nesse colégio, porém o Instituto de Educação nunca saiu do meu imaginário. Os professores que conheci e com quem aprendi, foram de grande importância para minha formação.

Nos depoimentos das minhas colegas de turma, com as quais segui até o terceiro ano, a maioria dizia que estavam no Magistério porque achavam que era mais fácil, porque era um desejo da mãe ou por sair com uma profissão. O meu desejo destoava da maioria, eu queria ser professora por desejo.

Durante o Curso de Formação, o desejo que nutria de ser professora só aumentava. Durante o curso, fui uma aluna dedicada, interessada, fazia todos os trabalhos, não faltava às aulas, não matava aula, mesmo aquelas que julgava desinteressantes. Me sentava sempre nas primeiras fileiras e dedicava muita atenção às aulas. Isso não me garantia boas notas, mas fui me tornando aos poucos uma pessoa mais crítica e atenta aos meandros educacionais. Foi no Curso de Formação de Professores que minhas memórias da infância foram revolidas e trazidas à tona.

O estudo na Formação de Professores foi me ajudando entender melhor o porque de tanto sofrimento na alfabetização e de certo modo o desejo pelo Magistério. Foi nesse tempo que aprendi a ser mais crítica sobre os métodos, sobre como ensinar e como aprender. Ao modo como a escola olha e (não) compreende os alunos e alunas, principalmente aqueles cujo o tempo de aprender não se alinha ao tempo escolar, como foi o meu caso durante tantos anos nos Anos Iniciais.

O Curso de Formação não me ajudou a responder a todas as questões com as quais comecei a questionar. Mas foi me ajudando a ficar mais inconformada com as questões que me incomodavam. A querer estudar cada vez mais, pois não acreditava em clichês do tipo: aluno que não sabe nada! Aluno desatento! Aluno preguiçoso! Só repetindo de ano é que aprende! Esse aluno não tem jeito! Coisas que reforçava a responsabilidade somente do e no aluno.

Minha mãe, uma mulher analfabeta, desesperada por querer me ajudar. Por outro lado, eu uma aluna esforçada, mas pouco reconhecida pela escola.

O Curso de Formação não me deu as respostas, mas me fez querer buscar as respostas. Ao terminar o Curso, em 1989, com 19 anos, já namorando meu futuro marido, não ingressei logo em escola. Fui manicure, trabalhei em escritórios e em uma escola (Jardim de Infância) por poucos meses. Mas não larguei a alfabetização. Continuei meus estudos após a Formação em cursos de pouca duração sobre alfabetização. Em 1991 fiz minha inscrição para o Curso Estudos Adicionais no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Por um ano seria feliz por estar estudando no IERJ. Neste curso conheci a professora Jacqueline Moraes.

Não foi por obra do acaso ter conhecido a professora Jacqueline Moraes. Seu módulo de estudo era Alfabetização. Jacqueline chegava em nossa sala com muita disposição. Estudávamos a noite. Ela chegava sempre de calça jeans, blusas estampadas e uma mochila. Sempre falante, Jacqueline com sua voz delicada nos instigava a pensar. Suas perguntas penetrantes, nos desestabilizava de nossas certezas. Hoje em dia quando penso nesses momentos com Jacqueline, fico muito emocionada, pois ela foi a segunda professora que mais marcou a minha vida. Foi com ela que encontrei a interlocução para minhas questões que a muitos anos guardava, sem ter com quem discutir, falar, ser ouvida. Ela era a professora que trazia as questões de alfabetização com as quais eu vinha buscando uma alfabetização que fosse ao encontro do aluno, que procurasse compreender como o aluno pensa, o que pensa e como pensa. Sem a culpa.

Jacqueline não era uma professora vista com bons olhos pelos colegas da turma. Em suas aulas, as colegas sempre faziam críticas do tipo:

_ Lá vem a professora que só faz perguntas...

_ Essa professora é muito chata, fica perguntando o tempo todo, não faz trabalhos....

Jacqueline em suas aulas nos fazia pensar nas questões de alfabetização, mas principalmente na educação. Tentava no tempo de aula que tinha nos instigar a pensar a educação e a alfabetização como momento de interlocução, diferente do distanciamento com o qual o Curso de Formação insiste em dizer que o professor precisa ter. Nos ajudou a pensar na onipotência que o professor acha que tem e de seu poder em sala.

Jacqueline me ajudou a pensar na alfabetização por um outro olhar, o da possibilidade de fazer diferente e de como fazer diferente. Desejo do qual desde criança já vinha tecendo, sem saber ao certo de que modo essa trama ia se fazendo, mas não se perdeu ao longo do tempo. Encontrei Jacqueline que me ajudou a achar a ponta dessa trama e continuar tecendo, como na história da Moça Tecelã, o desenho do tapete foi refeito, com um outro desenho. Ela me ajudou a aprender a alfabetizar, sem jogar fora os anos de trajetória escolar e de trabalho que compunham o desenho do meu tapete, mas a olhar para esse desenho de um outro jeito. Apaixonei-me por Jacqueline e depois desse contato no Curso Estudos Adicionais, passei a estar onde Jacqueline estivesse.

Um segundo momento marcante nessa trajetória do Curso Estudos Adicionais foi o estágio. Estagiei na Educação Infantil – Pré Escola – do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Estagiava no horário da manhã. Nesse ambiente lindo, conheci a professora Joana, com a qual fazia o estágio. A escola era linda, me lembrou muito o tempo em que trabalhei no Jardim de Infância. As músicas, rodinha, chamadinha, lanche, o cheiro da Pré-Escola era um cheiro típico de criança, de gostosura. Nesse tempo trabalhava em escritório, mas minha vontade era de ficar ali, me enchendo daquele ambiente gostoso e cheiroso.

Um dia conheci a diretora da Pré-Escola, seu nome Carmen Sanches. Tinha os cabelos cacheados e bem compridos. Se a Pré Escola tinha aquele ar de gostosuras e cheiros de crianças, eu não sabia muito porque, mas sabia que ela tinha uma proposta pedagógica vanguardista, como a que a professora Jacqueline levava para a sala de aula em nosso curso.

O estágio acabou e o curso também. Ficou muita saudade de duas pessoas com as quais não consegui esquecer: Jacqueline Moraes e Carmen Sanches. Duas professoras que marcaram minha trajetória de vida e de vida profissional. agora eu estava sempre onde Jacqueline estava. Em 1994 fiz o primeiro concurso para o Magistério Estadual. Em 1997 Fui trabalhar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, colégio dos meus sonhos, dos meus desejos, da minha adolescência...

COMO APRENDI A ALFABETIZAR?

Denise Tardan

Diferente da maioria das professoras da Escola Básica, minha vontade de ser docente se deu, sutilmente, ao final do Ensino Médio, no início da década de 90. Digo sutilmente, porque se aproximava a época do vestibular e eu não sabia ao certo para que curso iria prestá-lo. Mergulhada na cultura das famílias de classe média baixa, onde o lema era “trabalhar cedo para se sustentar”, tinha a pretensão de seguir os passos de minha irmã, que ingressou como sargento da Aeronáutica assim que concluiu, aos dezoito anos, o Curso técnico de Enfermagem. Como não tinha nenhum interesse por enfermagem, resolvi fazer um curso técnico de informática, assim que iniciei o segundo ano do Ensino Médio. Qual foi minha frustração (ou não) quando o governo Collor, no último ano do meu curso de Ensino Médio, suspendeu, por tempo indeterminado, os concursos para as instituições militares. Fiquei sem rumo, mas como a maioria dos jovens de dezessete anos, resolvi relaxar e esperar a época da inscrição do vestibular. Sem dinheiro para pagar um “Teste Vocacional”, recorri ao “Guia do Estudante”, que trazia informações detalhadas dos cursos oferecidos pelas universidades públicas e privadas da época. Comecei consultando os cursos na área de exatas e não me identifiquei com nenhum. Quando li sobre o curso de Pedagogia, parei e fui refletir com uma prima que me acompanhava. Lembro-me de minhas palavras...

- Prima, acho que vou gostar desse curso, pois sempre gostei de ensinar. Fora as brincadeiras de escolinha, que adorava, já dei aula particular para as minhas vizinhas e até para a Simone, aquela minha amiga do 2º ano do Segundo Grau. Ela tinha dificuldades em História e dizia que só eu sabia explicar a ela. E olha! Eu tinha muita paciência mesmo, pois era difícil dela entender a matéria. Era História do Brasil e eu procurava um modo diferente de ensiná-la, dizia que ia contar uma história pra ela, usando uma linguagem diferente do livro. Sabe que eu gostava prima? Vou escolher esse curso de Pedagogia, escolho a área de Administração Escolar e tento abrir uma escola assim, uno o útil ao agradável: ensino e ganho dinheiro!

Como diz Edwiges Zaccur, quantas pistas quentes e frias nessa minha fala!

Sem muita consciência, fiz um discurso político que foi mudando assim que ingressei na UERJ, no segundo semestre de 1991. Logo que entrei, já fui informada que o currículo do curso havia mudado e que precisaria de mais um ano de especialização para conseguir o título de administradora escolar. E já no quarto período da faculdade tinha descartado totalmente a ideia de abrir uma escola, com a certeza de que queria ser professora da Escola Básica. Acontece que o currículo do curso ainda não contemplava o título de professora das séries iniciais.

Falando agora no lugar da professora alfabetizadora, penso nas minhas primeiras discussões sobre alfabetização... Aconteceram nesta época... Era início dos anos 90 e a disciplina “Alfabetização I” foi ministrada pela professora Sônia Krammer. Sônia falava da relação com a leitura e escrita que as crianças e nós, professoras, deveríamos construir: uma relação de desejo e prazer. Suas aulas eram encerradas com a leitura de um capítulo de um livro de literatura infantojuvenil. Em “Alfabetização II”, já com outra professora, estudamos e discutimos as formas de alfabetizar, historicamente construídas. Nessa ocasião conheci as ideias de Paulo Freire e Emília Ferreiro.

No último ano da faculdade, após passar por alguns estágios remunerados (precisava ajudar meu pai com as despesas), todos ligados a educação das classes populares, tinha a certeza de que meu lugar era em uma sala de aula de uma escola pública. Fiz um curso semipresencial de formação de professor, nível médio. Na verdade, já havia percebido a necessidade de fazer esse curso há mais tempo, o problema é que só encontrava locais que ofereciam o antigo Curso Normal, reduzindo, apenas, um ano dos três que eram exigidos para a conclusão. Me negava a ficar dois anos em um curso presencial, onde iria estudar tudo que estudava na faculdade. Foi quando, em meados de 1993, conheci meu marido que me indicou esse curso semipresencial no Centro Educacional de Niterói. Nesta época, fazia apenas um

estágio numa escola municipal próxima a minha casa, a fim de completar a carga horária exigida pela faculdade. Como não estava trabalhando e queria muito começar a exercer minha profissão, antecipei o último período da faculdade e concluí tanto o curso de Pedagogia, quanto o de Formação de Professores de nível médio, em dezembro de 1994. Prestei concurso público neste mesmo mês e em março de 1995, assumia minha matrícula de Professor II no Município do Rio de Janeiro.

Retomo agora a pergunta de Carmen: “como aprendi a alfabetizar?”

Penso que tive o privilégio de terminar o Ensino Médio (à época Segundo Grau) ingressando direto na universidade, que não me “ensinou a alfabetizar”, já que não se defendia mais a ideia de um método pronto que poderíamos conhecer e aplicar, mas me proporcionou um mínimo de teoria e discussão onde pude perceber que a criança não precisava ficar alheia ao mundo para aprender a ler e a escrever, sendo “bombardeada” por folhas de exercícios com textos de antigas cartilhas cujo conteúdo obedecia à ordem da família silábica trabalhada. Gosto muito do exemplo citado pela professora Jacqueline Morais em suas palestras sobre o assunto. Ela mostra uma folha de exercício para a criança aprender a família silábica “an, en, in, on, un”. A folha apresenta um pequeno texto falando de um **índiozinho** que usa **tanga** e um colar de **dente** de **elefante**. Após o texto, duas perguntas são feitas sobre o mesmo cujas respostas estão na primeira e na última linha, respectivamente, basta a criança copiar. E por último pede para a criança formar frases com duas palavras contendo o fonema trabalhado e que nada têm a ver com o texto.

Como não fiz o antigo curso Normal, minha experiência em sala de aula só se deu quando já fazia o curso de Pedagogia. Nas classes de alfabetização, já como professora do município do Rio de Janeiro, trabalhava com temas definidos em reuniões de planejamento que eram explorados através de histórias de literatura infantil, músicas, quadrinhas, parlendas e trava-língua da cultura popular. Desses textos eram retiradas palavras-chave, destacando suas sílabas, onde desenvolvíamos várias atividades de escrita utilizando, principalmente, a sílaba inicial dessas palavras. Assim, as crianças faziam pesquisas em revistas e jornais; construíam comigo listas de palavras que iniciavam com a mesma sílaba da palavra-chave para expor na sala (eram os famosos paradigmas); também eram expostos textos coletivos que produzíamos sobre o tema, letras das músicas, parlendas, quadrinhas... E assim se dava a alfabetização das crianças. Imbuída das ideias de Emília Ferreiro, já acreditava que as crianças poderiam escrever o que quisessem usando suas hipóteses sobre a escrita, e não ficarem limitadas às palavras contendo apenas as sílabas que haviam “aprendido”. Porém, essa escrita espontânea não era freqüente e, geralmente, era uma escrita de palavras ou frases soltas. A prioridade não era a leitura e a escrita de textos, e sim, exercícios que supostamente ajudariam a criança a “descobrir” o código da língua escrita para então poder produzir textos numa linguagem alfabética. Essas foram minhas primeiras “lições” de como alfabetizar, que eram construídas a partir das concepções do curso de pedagogia e das parcerias estabelecidas com professoras da escola em que trabalhava.

Analisando essa resposta que acabo de narrar, me dou conta de que durante muito tempo, em minhas práticas alfabetizadoras, vivi presa a ideia de que a alfabetização se dava da parte para o todo, ou seja, apesar de trabalhar com textos que, diferentes dos da cartilha, proporcionavam conhecimentos sem estereótipos, estes também eram usados como disparadores de palavras que, por sua vez, eram desmembradas em sílabas e a partir dessas sílabas, eram propostas várias atividades para que a criança “desvendasse” o código da língua escrita. O que eu ainda não entendia é que as crianças precisavam ler mais e escrever mais, mas esse “ler e escrever” deveria ter uma razão, uma função, partindo sempre de uma prática *dialogica, discursiva e significativa* (SMOLKA, 1998).

Como aprendi a ensinar?

Por Flávia Ferreira de Castilho.

Relutei um pouco em fazer um registro sobre como aprendi a ensinar. Por quê?

Talvez porque não saiba precisar este momento inicial e certamente pela crença de que ainda hoje estou aprendendo, com tropeços e por vezes até derrapadas, mas também com todo o

desejo de fazer melhor a cada dia.

Tentando refazer meu percurso como professora me deparo com memórias desconectadas, algumas cenas que me vem a mente e que busco organizar...

Acredito que meu primeiro contato com crianças na perspectiva de ensinar se deu no curso de formação de professoras (antigo normal) entre os anos de 1993 à 1995. A entrada neste curso coincidiu com o meu ingresso na adolescência e recordo-me da alegria deste momento! Eu vinha de uma escola católica na qual estudava desde a educação infantil e que era muito próxima a casa onde morávamos, assim estava ansiosa por liberdade, pegar ônibus sozinha, fazer novas amizades e paquerar os meninos do CEFET (escola de química próxima à nova escola o Instituto de Educação do Rio de Janeiro).

De fato foram muitas novidades, levei trote, fui assaltada na porta da escola, conheci meninas da minha idade com histórias muito distintas da minha, algumas grávidas, outras já com filhos e eu mantendo em segredo absoluto o fato de que ainda não havia menstruado.

As aulas começaram e precisei comprar um caderno meia-pauta para as atividades de ciências onde fazíamos experimentos, desenhávamos e escrevíamos sobre as experiências. Até hoje lembro do pulmão feito com bolas de gás e canudo que ficavam dentro de copos transparentes. O caderno devia ficar caprichado para receber o visto e ser avaliado pela professora.

Em artes aprendíamos a fazer diferentes e bonitas letras para elaborarmos cartazes, fazíamos dobraduras para montar quadro de pregas, enfim tudo que me pareceu a princípio divertido começou a se tornar por demais enfadonho.

Em matemática adotamos um livro do sexto ano (antiga 5ª série), eu que em outros tempos me esforçava para conseguir ficar na média passei a ver as notas subirem.

Com exceção de duas professoras, uma substituta que dava aulas na educação infantil da referida escola e que nos ensinou sobre lógica infantil e outra de história que eu adorava, todo o restante me desanimava.

No segundo ano do curso percebi que precisaria me ajudar, não entendia como aquelas matérias me possibilitariam ser aprovada no exame vestibular, assim no último ano de curso, o 3º, montamos eu, minha irmã e duas amigas do normal_ um grupo de estudos para tentarmos o vestibular.

Eu e minha irmã passamos para pedagogia na UFRJ e na UERJ, uma das amigas tentou a faculdade de direito e não foi aprovada por poucos pontos. No ano seguinte ambas foram aprovadas para o curso de pedagogia na UERJ.

Optei por estudar na UERJ a noite e fui buscar um emprego como professora, mas só consegui como estagiária em uma escola que por motivos éticos não direi o nome. Fiz estágio um ano neste lugar, fosse hoje não ficaria nem uma semana, a professora gritava, as crianças não eram assistidas, a matéria jogada, a coordenação pressionava por desempenho, havia o medo da demissão notório nas professoras, eu saía exausta, comecei a ficar triste e decepcionada com a Educação.

A teoria aprendida na UERJ não tinha ressonância na prática assistida, resolvi me afastar da prática, parei de trabalhar e assim permaneci por um ano, apenas estudando, aprendi muito, li com calma a Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro, li o mundo de Sofia e lia as matérias de todas as aulas, muitos, muitos textos.

A entrada na faculdade foi um presente para mim! Marcava a passagem para a vida adulta, me sentia mais madura apesar de tê-la ingressado com 17 anos. Todos os meus amigos trabalhavam, eu era a mais nova da turma, alguns no grupo já estavam na segunda ou terceira graduação, um amigo morava em Petrópolis e trabalhava na Petrobras, uma era esposa de militar e já tinha morado em diferentes lugares no mundo.

Eu adorava esse convívio, aprendi a gostar de chopp, troquei a mochila por uma bolsa, aprendi sobre a vida e sobre a Educação, fiquei com um pouco de vergonha de ser praticamente a única no grupo sem emprego e no fundo sabia que fazia parte do movimento de crescer estar no mercado de trabalho.

Sentia-me mais segura, procurei uma escola pequena, apenas com Educação Infantil para trabalhar, consegui e assumi uma turma de crianças com 4 anos. Ensinei a cobrir pontinhos, a levar a abelha até a colmeia pelo caminho desenhado na folha, ensinei as vogais e

me dedicava, mas tinha vergonha de mostrar os trabalhos na faculdade. Por quê?

Eu acreditava que um pouco de métodos mais tradicionais mesclados com brincadeiras daria certo e dava, mas o que eu não sabia é que eu podia fazer melhor, tanto para mim quanto para as crianças estava começando e não queria errar fiz uma aposta na Educação, era um desgaste absurdo porque já morávamos em Copacabana, a escola era em Jacarepaguá e eu estudava na UERJ, apesar de trabalhar somente no turno da tarde eu passava o dia todo fora de casa. Circulando de ônibus por quase toda a cidade do Rio de Janeiro, fazia todas as refeições na rua, gastava o salário em passagens, alimentação e livros, mais fui feliz assim, por um tempo!

Quando fiquei cansada procurei uma escola em Copacabana e encontrei uma prática tão tradicional e uma direção escolar tão repressiva quanto a experiência da escola grande onde fui estagiária... Foi nesta escola que comecei a me questionar de verdade sobre o modo como eu ensinava. Havia uma exigência da diretora : Os trabalhos das crianças precisavam sair lindos e brilhantes, ou seja com muita purpurina!

Eu questionei o uso de purpurina por acreditar ser o uso perigoso em crianças tão pequenas (3 anos) mas não fui ouvida, certa de que esta prática ainda machucaria alguém arrumei um esquema: Ficava sempre depois da hora da saída e passava cola e jogava purpurina em todos os trabalhos do dia e o mínimo eram três trabalhos, todo dia.

Tamanha repressão foi me fazendo estudar e teoricamente defender uma postura diversa a da escola, e levava para outras professoras o que aprendia, questionava o grupo e percebia que apesar de praticamente todas discordarem das práticas acabavam por segui-las, esta experiência despertou meu interesse em pensar a formação do professor e como trabalho final da faculdade, escrevi sobre este tema, trouxe a experiência vivida, fiz um contraponto teórico e me senti renovada, lavei a alma! Ah e claro saí daquela escola.

Hoje avalio que aprendi a ensinar no movimento *prácticateoriaprática*, estudando e fazendo, errando, aprendendo , me questionando e me reinventando sempre ajudada por amigos que ouviam, aconselhavam, conversavam... em um movimento que persigo até hoje!

Como aprendi a ensinar a ler e a escrever?

Renata Alves da Silva Martins

Quando pensei em começar a escrever este relato, veio em minha mente o imenso prazer que sinto por ser professora. Penso que ensinar é um ato de amor, muito mais do que ter uma simples profissão, até porque ser professora está longe de ser simples e fácil. Requer empenho, dedicação, estudo e investimento entre outras ações.

Após ter a certeza de que queria ser professora, dei seqüência à meus estudos no antigo e extinto Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (atual ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro), uma escola de nome e tradição no quesito Formação de Professores. Eu acreditava que sairia “pronta” para ensinar, ou melhor, lecionar!

Durante minha passagem por esse curso, pude ter contato com diversos métodos e técnicas de alfabetização, diferentes modos de fazer com que as crianças aprendessem a ler e a escrever. Cursei tudo com empenho e afinco, sempre tirando notas boas, mas no meu íntimo, nunca me senti preparada para alfabetizar uma criança. Eu achava que seria melhor professora na Pé-Escola, atual Educação Infantil.

Sendo assim, dei continuidade à minha formação no igualmente antigo e extinto Curso Adicional, o qual nos especializava para atuar com crianças menores, de 0 a 6 anos de idade. Logo consegui uma oportunidade de estágio, e na articulação entre estudo e vivência na prática cotidiana, fui me encantando cada vez mais por essa profissão e descobrindo em mim, uma Renata mais amorosa, mais afetiva e brincalhona, onde as experiências vividas em minha infância, passaram a servir de base para minha atuação com as crianças.

Juntamente com o recebimento da certificação de professora para atuar na Educação Infantil, ingressei como professora regente de turma em uma creche particular na Tijuca, Zona Norte do Rio de Janeiro, e durante 9 anos permaneci brincando, desenhando, pintando,

recortando, colando ,imaginando e experimentando junto com minhas crianças. Passei de fato a lembrar e vivenciar o universo da infância!

Concomitante a isso, ingressei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, no curso de Pedagogia, concluindo o mesmo em 1999. Foi durante minha graduação que conheci as professoras Carmen Sanches, Lígia Martha e Sandra Albernaz, entre outras, as quais me levaram a adotar, de fato, uma postura de compromisso com a Educação Brasileira.

Em 2002, passei no concurso para a FAETEC, atuando por mais 2 anos em Santa Cruz, Zona Oeste do Rio de Janeiro, ainda na Educação Infantil. Esse foi o meu ingresso na docência com crianças das classes populares, um universo completamente diferente do vivido por mim até o momento. Em Santa Cruz aprendi, de fato, a pensar e planejar aulas a partir do que se tem, reciclando materiais e reaproveitando espaços. Na verdade, realmente pude entender que qualquer espaço é espaço tempo de aprender ensinar!

Eu me sentia feliz, mas a distância me matava, e fui percebendo que minha qualidade de vida voltada para o trabalho estava prejudicada. Solicitei, então, relotação para o ISERJ, escola em que eu havia estudado e sonhado, um dia, atuar como professora. Eis que meu desejo foi atendido.

Cheguei ao ISERJ em 2005, cheia de vida e gás. No entanto, ao me deparar com a possibilidade de assumir uma turma de Alfabetização, minha alegria se transformou em pânico, medo, pavor! Minha única opção de escolha foi uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental (Alfabetização) ou uma turma de 4º Ano do Ensino Fundamental. Sem tempo para pensar o que seria melhor, resolvi optar pela turma de Alfabetização. Isso porque pensei ser mais próximo da minha realidade vivida até o momento em Educação Infantil.

Em meio ao medo, tensão e a sensação de não saber dar aula para esse ano de escolaridade, pensei que o ponto inicial seria brincar com as crianças, cantar e contar histórias. Lembro que no primeiro dia de aula comecei a falar de minha infância, das coisas que eu gostava ou que não gostava de fazer. Isso tudo para me apresentar e estimular que falassem um pouco de si, para que eu pudesse conhecê-los um pouco mais. Recordo que em pouco tempo estávamos rindo muito, e algumas crianças já haviam se aproximado de mim a ponto de me abraçar e se deixarem ser abraçadas. Fiquei feliz!

Ao chegar em casa, fui correndo procurar meus cadernos com anotações do Curso Normal sobre os métodos de alfabetização para escolher qual eu iria usar... Ao mesmo tempo, vieram em minha mente algumas atividades que vivi quando criança que contribuíram para que eu aprendesse a ler e a escrever características do Método Natural, atividades estas já relatadas em meu texto anterior. Lembrei do quanto eu gostava delas, e logo acreditei que esse poderia ser o caminho...

Assim, em meio ao ensaio e erro e também obtendo auxílio de professoras mais experientes como a professora Maria da Penha Eloy e a professora Ana Paula Venâncio, tentei atuar com minhas crianças dentro de uma sala envolvendo métodos e técnicas diversas de alfabetização. O que eu não entendia era que alfabetizar tinha a ver com concepção!

Em 2006 segui com a minha turma para o 2º Ano do Ensino Fundamental. Confesso que me sentia confusa, posto que a escola mostrava outras direções, e para ser sincera, no meu íntimo, eu gostava mesmo era do contato mais próximo com as crianças e das brincadeiras que eu não deixava de realizar.

Passei esses 2 anos ouvindo sussurros quanto a minha sala ser bagunçada, mas só eu, minhas crianças e seus responsáveis sabíamos o quanto de regras e organização havia em torno de nossos combinados. No entanto, tais sussurros me deixavam insegura e em dúvida quanto ao meu fazer pedagógico, o que também me levava a utilizar métodos mecanicistas e hegemônicos de alfabetização. Foi quando conheci a professora Margarida dos Santos, a qual me convidou a integrar o GEFEL, um grupo de estudos dentro do ISERJ voltado para as questões de alfabetização dos meninos e meninas das classes populares. Nele fui me fortalecendo e pude reencontrar a professora Carmen Sanches, contando com o apoio da mesma para retornar à UNIRIO como ouvinte da disciplina Alfabetização Conteúdo e Forma.

Continuei atuando nos Anos Iniciais por mais 2 anos ainda, retornando em 2009 para a Educação Infantil do ISERJ, agora com uma visão ampliada acerca da alfabetização – concepção que prioriza e potencializa o sujeito como agente do seu processo de aquisição de

conhecimento, onde a leitura da palavra está inserida na leitura de mundo, entendendo este sujeito como capaz de ler criticamente a palavra do outro e a escrever sua própria palavra - contando com o apoio e parceria, até os dias atuais, da professora Elaine Matias, companheira de GEFEL e bi docente em sala de aula.

Enfim, penso que tudo isso somado ao cotidiano vivido em sala de aula me possibilitaram aprender a alfabetizar, ou melhor, ainda me ensinam, porque continuo estudando e refletindo sobre minha prática, tendo um olhar mais atento e uma escuta mais sensível voltados para minhas crianças.

Ainda não tenho profunda clareza se está correto, mas me atrevo a dizer que hoje sou uma professora alfabetizadora, ainda que eu esteja atuando na Educação Infantil. Afinal, a alfabetização é um processo que começa muito antes da criança entrar na escola!

3) Como alfabetizo hoje?

MATÉRIA DE POESIA

Ana Paula Venâncio

*Todas as coisas cujos valores podem ser
Disputados no cuspe à distância
Servem para a poesia*

*Um chevrolé gosmento
Coleção de besouro abstêmio
O bule de Braque sem boca
São bons para a poesia*

*As coisas que não levam a nada
Têm grande importância*

*Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde
Dos pássaros,
Serve para poesia*

*Tudo aquilo que a nossa
Civilização rejeita, pisa e mija em cima,
Serve para poesia*

*O que é bom para o lixo é bom para a poesia
As coisas sem importância são bens de poesia
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega
Ao poema, e as andorinhas de junho.*

Começo meu relato brincando com a poesia de Manoel de Barros e me sentindo um pouco dentro dela. Poesia que me à infância e as infâncias com as quais convivo no trabalho que escolhi para minha vida.

Em 1993 enfrentei o primeiro concurso público para o magistério do Estado do Rio de Janeiro. Foi um concurso para Ciep – Centro Integrado de Educação Pública, sendo meses depois chamada para tomar posse de uma vaga pública.

O momento exigia muita força e fé. Neste tempo minha mãe trabalhava na casa de uma família. Cansada e com um diagnóstico de uma doença pulmonar grave, me senti na obrigação

de tirá-la daquela situação de trabalho e o concurso seria a grande chance.

Em 1994 comecei a trabalhar em um Ciep em Duque de Caxias. Meses antes de fazer o concurso, havia tido a experiência de trabalhar em um Ciep, em um programa de contrato (chamava-se Bolsa de Estudo) sem vínculo empregatício, porém remunerado.

*Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde
Dos pássaros,
Serve para poesia*

A experiência como bolsista, foi como diz Manoel de Barros o que não pode vender no mercado. Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros. Foi nova, sentida, sacrificada, vivenciada, politizada, compartilhada, desafiadora, instigante, fortalecedora. Estar no Ciep como bolsista, foi como o coração verde dos pássaros: ingênua, docilizada e obediente. Com esse comportamento abstermeio, medroso, ficava assistindo perplexa as atitudes de minhas companheiras de trabalho e me inquirindo sobre o porquê de não ter a mesma coragem...

*Todas as coisas cujos valores podem ser
Disputados no cuspe à distância
Servem para a poesia*

A experiência como bolsista, foi como uma disputa de cuspes à distância, aprender com o outro a estar, se fazer ser no espaço escolar. Na escola não disputávamos quem era melhor ou pior professora-professor, como uma competição entre. Em nosso dia-a-dia era de fortalecimento entre pares, de unirmos forças, compartilharmos nossos discursos, nos politizarmos...

O trabalho como bolsista foi marcante. Como um passaporte para o próprio presente, um salto em mim mesma. a perplexidade que outrora era dirigida aos outros, agora me habitava. Olhar para mim mesma e pensar na docilidade, na obediência, jeitosamente acomodadas na pouca coragem que tinha de suspeitar, de duvidar, no medo do confronto.

Compartilhando com as companheiras de trabalho fui aprendendo... O salto em mim mesma, me ajudou a me colocar no fronte das batalhas por uma educação outra no Ciep. Por várias vezes fomos ameaçadas e ameaçados de sermos devolvidas/os por estarmos lutando entre outras causas, por uma educação em que a criança e a infância fossem a vida da escola, ao invés da merenda, das campanhas políticas, das lixas de unha, das camisas fotografadas, santinhos, festas banqueteadas, falta de professores...

*Tudo aquilo que a nossa
Civilização rejeita, pisa e mija em cima,
Serve para poesia*

Meses depois estava fazendo o concurso público para o magistério efetivo do estado, para a Fundação de Apoio a Escola Pública – FAEP com uma carga horária semelhante a anterior como bolsista, de 40 horas semanais. Após aprovação do efetivo processo, fui lotada em uma escola no município de Duque de Caxias, em um bairro chamado Jardim Leal, há quase meia hora do centro de Caxias.

O que é bom para o lixo é bom para a poesia

Nesta escola, passei uma temporada de três anos. Fortalecida pela experiência anterior como bolsista, a perplexidade ainda me acompanhava no sentido de estranhar os movimentos políticos educacionais dentro da escola. No entanto a perplexidade que me acompanhava nas questões políticas da escola, começava a me tocar para pensar a minha própria prática.

Nesse tempo eu repetia e reproduzia o que já estava pronto, os métodos do momento

estudados no livro *rosa*. Neste livro seguíamos as propostas que deveriam ser trabalhadas em sala de aula com os materiais encaminhados pelo governo (letras e números móveis, calendários, crachás, livros, alfabetários e materiais de uso coletivo). Em (grandes) turmas de alfabetização.

*As coisas sem importância são bens de poesia
Pois é assim que um chevrolé gosmento chega
Ao poema, e as andorinhas de junho.*

Esse trecho do poema me faz lembrar da infância do pensar livre das crianças e seus *despropósitos*. No Ciep as salas são vazadas, o barulho é intenso nas misturas das vozes, gritos, risos, agitação, brincadeiras, uma escola viva! Viva de saberes, viva de infâncias, viva de chevrolés gosmentos e andorinhas de junho. Nesse tempo, mais um salto em mim mesma, em perceber a poesia que havia no fazer das infâncias, em acreditar que a alfabetizar era para aquelas crianças mais do que ler as palavras do mundo, mas um modo de se inserir politicamente no mundo, ou de simplesmente aprender a escrever o seu próprio nome. No Ciep aprendi a viver e ver as possibilidades como alternativa para a vida. No entanto o tempo não conseguiu destruir os incômodos que ao longo de anos carregava

Mas com quem dialogar? Com quem?

Como alfabetizo hoje?

Denise Tardan

Ao pensar nesta pergunta, um filme passou rapidamente em minha cabeça...

Era o ano de 2004, após deixar as crianças na aula de Educação Física, caminhava pelos corredores do Ciep⁶¹ a procura de Dina, professora, parceira de “práticas alfabetizadoras” e então coordenadora pedagógica. Precisava partilhar o que havia observado sobre o desenvolvimento da turma 1104⁶² queria sugestões de atividades a fim de que caminhassem para uma escrita alfabética – as fases da escrita, segundo as concepções da pesquisa de Emília Ferreiro, eram muito presentes na orientação de nossas práticas. Relatei com orgulho e angústia as fases de algumas crianças da turma e Dina ia sugerindo atividades para que avançassem no processo. Lembro-me bem dela falando de uma das atividades:

“Faz com eles aquela brincadeira que você apresenta uma palavra, por exemplo, MALA e vai trocando a primeira letra para formar novas palavras que deverão ser lidas por eles.”

Estávamos sempre preocupadas em oferecer o melhor para o nosso aluno e apesar de estarmos presas a alguns princípios que hoje consideramos equivocados, intuitivamente, trabalhávamos na perspectiva da alfabetização discursiva. O que era intuitivo para mim, foi ganhando força e lucidez a partir de 2006, quando Dina já não era mais da coordenação e o diálogo com as parceiras andava empobrecido. As poucas vezes que conversava com Katia e Dina falava do meu desânimo e tristeza em sala de aula. Foi numa dessas conversas que senti necessidade de voltar a estudar e convidei Katia para me acompanhar em um curso de formação continuada que a prefeitura oferecia naquela ocasião. Foi neste curso que conhecemos Carmen Sanches e a pós-graduação lato sensu *Alfabetização das Crianças das Classes Populares* na Universidade Federal Fluminense, na qual ingressamos no início do ano seguinte e Dina nos acompanhou. As discussões vividas no curso modificaram nossa visão de mundo e de escola. Passamos a refletir sobre o processo de construção de conhecimentos não só das crianças, mas de nós mesmas. Estávamos nos tornando *professoras-pesquisadoras*. Como diz Nilda Alves e Regina Leite Garcia,

⁶¹ Refiro-me ao CIEP Dr. João Ramos de Souza – SME/RJ, localizado nas proximidades da comunidade Parque Royal, na Ilha do Governador, onde lecionei de 1995 à 2008.

⁶² Turma a qual eu lecionava em horário integral e que vinha acompanhando desde o ano anterior, ainda na Educação Infantil em parceria com Katia, professora e amiga.

(...) a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagógicamente. (ALVES & GARCIA, 2002: 119)

Nossa proposta de alfabetização passou a ser um processo vivo de construção coletiva dos conhecimentos. Para tanto, contamos com a ideia do trabalho com projetos, que mais do que uma forma de organizar o currículo, é uma concepção pedagógica que entende a criança como sujeito participante, de modo coletivo, da escolha, desenvolvimento e avaliação de seus próprios conhecimentos, contando com a parceria dos adultos que constroem, na relação, conhecimentos sobre as crianças e suas aprendizagens, bem como sobre o próprio trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, alunos e professores podem se tornar leitores e pesquisadores de conhecimentos múltiplos. Podem, também, utilizar a escrita para registrarem um conhecimento vivo. Os textos lidos ou escritos durante os projetos emergem de uma relação viva entre pessoas. Dessa forma os alunos aprendem a ler, a escrever, a dizer sua palavra; aprendem ciências, ensinam culturas, enfim desenvolvem-se e contribuem no desenvolvimento do nosso mundo.

O filme que agora passa pela minha cabeça é a “parte dois” daquela história que relatei de 2004...

Era abril de 2012... Iniciava-se um *projeto de pesquisa* vivido por mim e por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental do Instituto Fernando Rodrigues da Figueira – CAp-UERJ, que ficavam na escola em período integral, uma vez na semana, almoçando, neste dia, em um restaurante de comida a quilo. Como elas próprias passariam a se servir, conversamos sobre a necessidade de conhecerem a importância e o valor nutritivo dos alimentos para o nosso corpo, para que ampliassem as possibilidades de uma refeição mais saudável. Propus que fizéssemos uma lista de coisas que já sabiam e queriam conhecer melhor, bem como outras que ainda não sabiam e queriam descobrir. Algumas questões eram parecidas. Então, eu lia o que já estava registrado e íamos ajustando a lista, que ficou com as seguintes questões:

- Quais são as comidas que fazem bem e as que fazem mal à saúde?
- Carne é bom para a saúde?
- Mel substitui o açúcar? Como as abelhas produzem o mel?
- Quais são as comidas feitas com bichos “esquisitos” pelos povos africanos?
- Como se faz bolo? E vitaminas?

A partir dessas perguntas, demos início à pesquisa que só se encerrou quando o ano letivo acabou. Comecei oferecendo textos da revista “Ciência Hoje para crianças”, que tratavam do valor nutricional dos alimentos. As crianças liam para si e liam para o grupo, marcavam no texto o que não entendiam ou o que gostariam de destacar como algo importante. Fazíamos a releitura coletiva e discutíamos o que havia sido destacado. Assim, íamos desvendando algumas questões e reafirmando outras, a partir das experiências narradas, por todos. Registrávamos, ora coletivamente, ora individualmente, o que era importante e não poderia ser esquecido.

Aprendemos, por exemplo, que nosso organismo recebe energia dos alimentos, mas precisa gastar essa energia e, para tanto, o exercício físico é fundamental. Vimos que a energia dos alimentos está presente em substâncias como carboidratos, proteínas, vitaminas, sais minerais e “gorduras boas”. Igualmente, vimos que é necessário haver um equilíbrio no consumo das mesmas. E, falando de equilíbrio, as crianças conheceram o significado de duas palavras que passaram a fazer parte de seu vocabulário: excesso e exagero. Constataram que, para levarmos uma vida saudável, não devemos cometer excessos!

Nesse movimento, as crianças iam mudando sua relação com os alimentos. A partir da leitura do texto citado e de outros, as crianças foram mudando a relação com os alimentos e algumas posturas foram assumidas: a batata frita, que antes era responsável por 70% da refeição do almoço na escola, passou a ser consumida em menor quantidade e com menos frequência. Muitas crianças se permitiram provar alimentos que não conheciam o paladar e diziam não

gostar. Verduras, legumes e frutas eram os mais cotados. Marco Antônio, um aluno que não admitia experimentar o tomate, ficou orgulhoso quando, após uma “forcinha” da professora, a qual picou o alimento misturando-o com os demais, passou a gostar e a comer um ingrediente que estava sempre presente nas saladas servidas em sua casa.

A pergunta sobre os benefícios e malefícios (outras palavras que passaram a fazer parte do vocabulário da turma) da carne foi pesquisada em casa e a discussão, em sala, foi enriquecedora. Mais uma vez, os conceitos de excesso e exagero estiveram presentes, principalmente no tocante à carne vermelha, a qual tem sua contribuição benéfica desde que não seja consumida em excesso e com gordura. Falamos sobre a opção dos vegetarianos e suas possíveis estratégias para o consumo da proteína. Descobrimos que quatro crianças da turma não comiam carne. Nesse e em outros momentos da pesquisa, a participação da família se destacou, pois pesquisavam com as crianças e contribuía com suas considerações.

Ao estudarmos o valor nutricional das frutas, lemos e cantamos, ao som do grupo “Palavra Cantada”, a música “Pomar”. Naquele momento, comentei com a turma que o mural do corredor da escola estava vazio e que precisávamos preenchê-lo. Perguntei o que gostariam de produzir para o mural e logo veio a ideia:

- Vamos fazer um pomar informando para que serve cada fruta!

Assim foi feito. Quando discutíamos sobre o trabalho, Nathália, uma das crianças da turma, comentou que seu pai adorava fazer “sucos diferentes” para ela. Então, escrevemos uma carta para o pai de Nathália, convidando-o a fazer “sucos diferentes” para o grupo. Ele respondeu à carta, confirmando sua presença e listou o que precisaríamos providenciar. Lembrei da nossa lista de perguntas e do desejo de aprender a fazer vitaminas, comentei que os sucos do Sr. Farias, pai da Nathália, deviam ser bem parecidos com a vitamina, só que eram feitos com água e a vitamina com leite. A visita do Sr. Farias foi um acontecimento. Fizemos listas contendo o que iríamos precisar de ingredientes e o que cada um iria trazer. No dia da visita, as crianças ajudaram no preparo dos sucos, provavam cada um e registravam sua opinião em uma tabela.

Outro momento marcante do projeto foi a pesquisa sobre as abelhas e o mel. Assistiram a um documentário sobre a vida das abelhas, enriquecido pelas contribuições da leitura em grupos, que tinha como suporte a coleção “Larousse – animais”. Também leram um texto informativo, onde descobriram que seria muito bom se substituíssemos o mel pelo açúcar, mas, novamente, constataram que o mesmo não pode ser consumido em excesso. Com isso, descobrimos que, nem em tudo que precisamos adoçar durante o dia, podemos utilizar o mel.

A culminância dessa etapa do projeto se deu com a produção de um mural informativo que reproduzia uma colméia. As crianças também pesquisaram receitas que tinham mel como principal ingrediente. Ao socializarem as receitas, veio a ideia de construirmos um livro de receitas da turma. Já tínhamos as receitas dos sucos, receitas saudáveis sugeridas pela família, receitas com mel e receitas de bolos, ambas pesquisadas em casa. Duas das receitas de bolo foram eleitas para serem feitas em sala (laranja e chocolate), mas, como só tínhamos um tabuleiro, fizemos metade do tabuleiro de laranja e metade de chocolate e escolheram um nome para o novo bolo: “Larancholate”.

O registro dessa experiência foi compartilhado com os pais através de uma carta que cada criança fez, contando a experiência para um familiar. Esta carta foi digitada na sala de informática e enviada por e-mail. O familiar respondeu no caderno de cada criança e as respostas foram socializadas na turma.

Após pesquisarmos as comidas exóticas que faziam parte da cultura de alguns povos africanos, os quais estudamos, iniciamos a produção do livro. A turma se dividiu em duplas e trios, e cada grupo ficou responsável por uma sessão do livro. Além das receitas que foram digitadas pela turma na sala de informática, cada grupo digitou uma introdução para cada sessão. O livro também contou com ilustrações, um texto de apresentação e auto-biografia dos autores. Tudo produzido pelas crianças com a minha mediação e a dos bolsistas da informática. O lançamento do livro “Cozinheiros da 23” aconteceu no encerramento do ano letivo com a presença dos responsáveis.

Nos últimos anos, vivi experiências muito intensas que mudaram minha concepção de alfabetização. Quando Carmen pergunta como aprendemos a alfabetizar, penso que ainda estou aprendendo, hoje e sempre. A cada ano, recebemos um grupo diferente de crianças e no diálogo

com elas, com os autores que leio e com o coletivo de professores(as) vou aprendendo os melhores caminhos para mergulharmos (eu e as crianças) no mundo dos saberes: saberes infantis, saberes docentes, saberes das diferentes áreas de conhecimento escolar enfim, saberes do mundo.

Como alfabetizo hoje?

Pode errar dez vezes que será dez vezes convocado.
Luiz Felipe Scolari (técnico da seleção brasileira, em resposta a um jornalista que reclamava da convocação de um jogador que estava errando em campo)

Flávia Castilho

Como alfabetizo hoje? Essa pergunta me martelou a cabeça nos dois últimos dias, mas resolvi seguir a vida, só que a danada da pergunta insistente me convocava a responder... Eu resisti por saber que não se tratava de uma resposta simples, porque esta pergunta na verdade é uma pegadinha, vêm colada de pelo menos mais duas ou três questões que preciso me fazer ao responder: Por que alfabetizo deste modo? Que crenças subjazem minha prática escolar?

É preciso fazer um exercício de olhar para minha prática e pensar sobre a mesma... O que estou fazendo? Hoje estou trabalhando com uma turma de quarto ano, crianças de nove anos, que no início do ano letivo escreviam muito pouco, com medo de errar e errando, atropelando a ortografia, derrubando a gramática um verdadeiro desespero mesmo.

O que fiz?

Investi na leitura, criamos o clube do livro, passamos a frequentar a sala de leitura toda semana e todo dia nos últimos 15 minutos da aula eu lia um livro. Depois investimos na escrita do diário (um caderno que chegou junto com o material da prefeitura), uma vez por semana, ou quando temos vontade, escrevemos no nosso diário, cada um tem o seu...

Hoje vou escrever o meu diário, contando sobre como alfabetizo crianças de muitas idades e que não necessariamente se encontram na classe de alfabetização, pois já aprendi que não há um ano “certo” e definido para nos alfabetizarmos, eu, por exemplo, sigo a vida ainda me alfabetizando...

Rio de Janeiro, 03 de julho de 2013.

Querido diário,

No domingo passado houve a final da Copa das Confederações, o jogo era Brasil contra Espanha, em casa eu assistia a tudo devidamente paramentada com a blusa da seleção. Sentei em frente à televisão e pensei vou assistir um pouco e trabalhar um pouco, pois preciso escrever um texto relatando o modo como alfabetizo hoje. Mal comecei a escrever e o jogador Fred (do Brasil, fez um gol), caído no chão no primeiro minuto do jogo! Não consegui escrever mais nada larguei tudo e só parei de ver a televisão depois que o Brasil foi campeão e que o técnico Luiz Felipe Scolari falou com os repórteres, ele disse: *Eu sempre acreditei que a gente podia ganhar!*

Imediatamente penso na escola, nas crianças da comunidade com as quais trabalho e me pergunto: E eu? Sempre acreditei que nós podíamos ganhar? Sempre me incluí no time? Refiro-me aos meninos e meninas como a nossa turma, ou como aquelas crianças?

O que o futebol tem em comum com a Educação? Para mim duas paixões! O futebol um hobby, não gosto de jogar, só de assistir, já na Educação gosto de estar em campo, em sala de aula, fazendo gol, dando bons passes e por vezes errando também, como não?

Como diria a professora Maria Tereza Esteban *errar é constitutivo do processo de aprendizagem*. O que deveria também ser constitutivo do processo de aprendizagem seria acolher o erro, refletir sobre o ocorrido, e continuar investindo em nós e no outro na nossa

formação e na formação das crianças, nos perguntando sempre: O que preciso melhorar? O que está dando certo? O que não preciso mexer porque já aprendi como fazer?

É preciso acolher seu próprio erro, para acolher o do outro também e se não deixamos de acreditar em nós, como podemos deixar de acreditar nos outros e nas outras, nesses seres distintos, mas que carregam assim como eu a mesma Humanidade!

Sabe diário, eu acredito que este negócio de ensinar, para mim, tem mesmo muito a ver com futebol: Vamos aos princípios que defendo hoje:

- Precisamos formar um time, com solidariedade e incentivos mútuos;
- É necessário ter uma liderança que exerça a mediação acolhedora, que fale a verdade, nos aponte quando não estamos indo tão bem, mas nos trate com respeito e carinho;
- É preciso criar estratégias, em entrevista, Felipe Scolari disse que estudava o modo como jogava cada adversário do Brasil e organizava um sistema tático para cada jogo. Eu também faço assim, primeiro conheço o grupo, entendo suas necessidades, pontos fortes e pontos que precisam melhorar e só depois traço uma estratégia, um plano de ensino! Já aprendi que não existe caminho já dado de antemão, logo precisamos construir nossa própria história!
- Confiança é fundamental, por isso digo para as crianças que confio no potencial de cada um e reclamo quando penso que poderiam ter feito melhor, se esforçado mais, às vezes passo do ponto e depois peço desculpas... Mas ofereço caminhos, ou a minha ajuda ou a do amigo... Mas preciso mais que isso, preciso além de dizer que confio acreditar de verdade...

Era para ser uma autoavaliação? Sinceramente gostaria de estar tão exposta? E por que me incomoda se estou consciente do processo, da busca? Da minha própria incompletude? Deve ser porque já aprendi também que crescer não é fácil, que o processo de aprendizagem não é tranquilo, frustra, incomoda, mas, quando nos disponibilizamos conseguimos seguir melhores, ainda que só um pouquinho!

É este é o modo com alfabetizo hoje, com muitas dúvidas e apostas...

Como alfabetizo hoje?

Renata Alves

Demorei um pouco para iniciar este relato porque precisei parar para refletir se alfabetizo, ou não, hoje. Isto porque, após anos de atuação nos Anos Iniciais aprendendo a ser, a me tornar professora alfabetizadora, retornei em 2009 para a Educação Infantil, *espaçotempo* de atuação ao longo de 15 anos de minha vida.

Reflexões pautadas em torno de minhas andanças, vivências e experiências em congressos, em coletivos de professores que se reúnem para estudar e pesquisar e, também, refletindo sobre minha prática em sala de aula, posso dizer que sim, sou uma professora alfabetizadora hoje, ainda que eu esteja na EI!

Acredito numa concepção de alfabetização enquanto um processo que prioriza e potencializa o sujeito, sendo este criança, jovem ou adulto, como agente de um processo de aquisição de conhecimentos, que se dá na interação com o outro, onde a leitura da palavra está inserida na leitura do mundo, entendendo este sujeito como capaz de ler criticamente a palavra do outro e a escrever sua própria palavra. Um processo que começa muito antes da criança entrar na escola.

Sendo assim, pautada nessa crença descrita por mim, atuo de forma a entender, valorizar e aproveitar o cotidiano escolar em que atuo, ouvindo minhas crianças, conversando com elas, brincando com elas, desenhando com elas, criando com elas, imaginando com elas, escrevendo e lendo com elas e, acima de tudo, aprendendo a ensinar com elas. No entanto, estudo e reflexão são coisas das quais não abro mão, posto que o exercício da docência requer compromisso e dedicação para com a educação de qualidade.

Os relatos são singulares. Diferentes modos de dizer e de dizer-se. Embora pudéssemos ter alguma preocupação com o “formato”, produzíamos *do nosso jeito, com nosso tempero*, como disse Gisele Silva, em um dos encontros do GEPPAN. Vivemos o processo de forma compartilhada, conversada. Mais do que as perguntas e os textos em si, nos importava e importa o processo.

A documentação narrativa surgiu na Argentina, no âmbito das políticas educacionais articuladas ao próprio Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, todavia, surge como uma alternativa formativa aos modelos heterodoxos de formação, buscando valorizar, legitimar e tornar públicas experiências, saberes e processos pedagógicos vividos no cotidiano das escolas. Na experiência vivida pelo Geppan - coletivo docente que se reúne na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil – a documentação também aposta nessa valorização, legitimação e publicização de experiências e saberes docentes. Ademais, (ela) vem sendo gestada na relação entre universidade e escola básica, como experiência incipiente, que visa à produção de alternativas formativas para além das oficializadas. Trata-se de uma micropolítica de resistência tecida no, com e pelo coletivo, salientando a amplitude do possível diante do real: o que está sendo não está condenado a repetir-se *ad infinitum*.

Aqui, mais uma vez regressa a questão da potencialidade das redes de formação docente enquanto organizações complexas, heterogêneas e, do nosso ponto de vista, horizontais. Elas apontam para modos outros de pensar e praticar a formação, viver a produção de conhecimentos e a própria pesquisa. Trata-se, portanto, de uma formação que é investigação e de uma investigação que é formação.

O movimento de leitura e discussão compartilhada vai possibilitando *tessituras* e desdobramentos não previstos. O desejo de controle, tão comum nas políticas e práticas formativas oficiais, escapa no bojo de uma formação docente pensada na perspectiva da experiência, da pergunta, do pensar, tecida a partir do diálogo horizontal entre pares. O movimento de pensar o pensamento alarga o alcance de nossos ângulos de visão, nossas possibilidades de compreensão, desloca nossas lentes: *O texto ampliou meu olhar para a nossa proposta de escrita dos textos que estamos produzindo com a ajuda de nossos pares. As reflexões ainda me ajudaram a pensar sobre a minha prática...* (Lais Curvello. GEPPAN. 26/06/2012). Mais uma vez, o aprendido com a teoria da complexidade é reforçado: inexistente a possibilidade de controlarmos os desdobramentos de uma ação (MORIN, 1996).

Não sabemos bem aonde vamos chegar com a documentação, porém sabemos, pela experiência vivida, que esse processo não nos tem permitido permanecer no mesmo lugar, pensar o mesmo. Agora, após a escrita dos textos, entraremos no mo(vi)mento

denominado de *clínica de edição* por Daniel Suárez. Esse momento se dá anteriormente à exposição pública dos relatos e compreende mais do que a revisão de estilo, porém visa a uma revisão pedagógica, isto é, a uma indagação do próprio relato em suas potencialidades recursivas e reflexivas acerca da experiência narrada.

Todavia, em um de nossos encontros, uma professora integrante do GEPPAN dividiu com o grupo seu incômodo em relação à nomenclatura da “clínica de edição”. Aline Gomes provocou, naquela ocasião:

Não sei, mas não gosto desse nome: “clínica de edição”. Por que “clínica de edição”? Por que precisa ter um momento para alguém revisar nosso texto? Essa palavra dá uma ideia de que tem de consertar, de “curar” o texto, como se ele estivesse doente. Essa palavra tem um sentido que não me agrada... (Aline Gomes. GEPPAN, 2011).

A provocação de Aline nos chama atenção. A despeito do sentido etimológico da palavra clínica, o qual tem a ver com cuidado, com acompanhamento, no Brasil, ela tem uma carga de significação muito colada à ideia de tratamento (de saúde), de “conserto” (de imperfeições estéticas etc.). Então, nos perguntamos: o que seria uma “clínica de edição” dos textos narrativos produzidos no movimento da documentação narrativa vivida no e pelo grupo? Mantemos esse momento em nosso processo?

Essa discussão voltou algumas vezes, em outros encontros. Então, quando nos reunimos, em setembro de 2012, Carmen nos lembrou de um fato importante: *aqui no Brasil, no caso do GEPPAN, especificamente, se trata de um grupo que está junto há mais de três anos. Isso faz diferença!*

A fala de Carmen nos provoca a pensar no nosso processo da documentação narrativa de experiências pedagógicas e (re)pensarmos o modo como o vivemos: será que faz sentido, para um grupo que já trabalha e persegue os princípios da horizontalidade, da solidariedade e da cooperação há tanto tempo definir um grupo para realizar o trabalho da “clínica de edição”? Diferente de muitos grupos na Argentina, somos um número pequeno de autores e autoras e temos a possibilidade de nos encontrar mensalmente e nos comunicar com facilidade por e-mail. Igualmente, tecemos vínculos que nos permitem viver determinados processos de críticas, intervenções e sugestões de modo mais aberto, com todo o grupo.

Tendo isso em vista, combinamos, no último encontro do grupo em 2013, em novembro, que o momento da “clínica de edições” será um encontro de revisão e reflexão coletiva sobre os textos, atentando para questões estilísticas, gramaticais, conceituais e conceptuais. A fim de sermos coerentes com a horizontalidade que vimos vivendo e

perseguindo durante todo o processo, esse momento também será compartilhado com todos e todas. Esse será nosso próximo movimento, no bojo da documentação, mas isso é já outra história, quiçá o convite para outra(s) conversa(s)...

Movimento

Tiago Ribeiro

*Movimento e tentativa –
Repetir, repetir, repetir:
Até transformar –
Quiçá o outro,
Quiçá a nós mesmos.*

*No entremeio de desafios e (im)possibilidades,
Apostar na potência do seguir em frente,
Porque inexistente a inércia
E a riqueza reside na utopia.*

*Transformação –
Ambivalente dinâmica na tensão do ir e vir:
Difícil, vagarosa, necessária –
Cada passo traz a promessa de um novo eu,
Um novo nós.*

*No diálogo, enriquecimento.
Na tensão, crescimento.
Desencontrar para encontrar ainda.
Desaprender para tornar a aprender de outro modo.
Isso é que somos.
Mobilidade, multiplicidade, multissituabilidade.*

*Então do encontro dos muitos em um e de cada um em muitos,
Renovação!
Cada deslizamento oferta que sejamos unimúltiplos...
Oferta que sejamos sempre novos/velhos outros.
Para nunca sempre.*

V. ALGUMAS APRENDIZAGENS COM A PESQUISA: FIOS PARA OUTRAS POSSÍVEIS CONVERSAS

Chego ao fim da dissertação. Chego? Parece-me que a escrita não se finda, que um texto não pode ser finalizado. Cada vez que voltamos a nossos escritos, relemos nossos textos, nos damos conta de possibilidades outras de dizer, nuances não exploradas, questões possíveis de serem esmiuçadas. Todavia, há um momento no qual se faz necessário um ponto final, embora havendo aí ainda algo como reticências subentendidas. Há um momento em que o tempo cronológico, o tempo *chronos*, das horas, minutos e segundos, impinge um “final”. Assim é o tempo do mestrado: cronológico, demarcado, limitado. Assim é também o tempo das políticas e práticas oficiais de formação: com data marcada para acabar. E, para alunos bolsistas, como eu, o tempo do mestrado não pode se espichar mais do que dois anos.

Mas, ainda com os gregos podemos perguntar: quantos tempos há no tempo? E lembro, então, da trava-língua, muitas vezes por mim repetida na infância: *o tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem*. Certamente, muitos! E, se há um tempo da demarcação, da delimitação, há também um tempo da abertura, da continuidade, da inesgotabilidade, da infinitude, do retorno, da repetição feita diferença. Há, pois, o tempo da experiência, o tempo *aión*, de modo que o fim da dissertação não é o fim da experiência investigativa e formativa que vimos vivendo... Aliás, pensáramos em prazos para a realização da documentação narrativa de experiências pedagógicas, acordamos um tempo, imaginamos ser possível viver tal processo em cerca de um ano. Tenra ilusão. A intensidade do vivido transborda sua cronologia. Passado e presente se confundem; o agora se expande. Em dois anos, tempo de realização do mestrado, vivemos o processo de documentação, organizamos uma visita pedagógica com professores e professoras de Brasil e Colômbia a escolas públicas cariocas, escrevemos textos, participamos de congressos... O tempo se expandiu, a documentação narrativa rendeu, criou fios... E, como controlar o tempo da experiência? Como controlar o tempo da escrita-experiência? É possível controlar o tempo de uma formação como experiência? Quem o definiria?

Perguntas grávidas de desconfianças, prenhes de inquietudes. Algumas perguntas são para regar outras; prescindem de respostas. Como o perguntar, escrever não é apenas para comunicar. Escrevemos também para atribuir sentido ao vivido (CONNELLY; CLANDININ, 2008), para manter viva a experiência. Escrevemos como forma de pôr em movimento nossas perguntas, dúvidas e verdades provisórias. E escrever é de uma provisoriedade que, às vezes, assusta aos/às próprios autores/as o produto de sua escrita,

quando a ela voltam tempos depois. Escrever é pôr em movimento o pensamento que não para.

Se é verdade que a escrita “cristaliza” o pensado, congela a palavra, como dizia Sócrates, não é mentira que ela pode ser um “instrumento” de desautomatização da própria língua, invenção de possíveis, convite a conversas profícuas. Mas, é bom lembrar: *o mundo não está na palavra escrita do autor, mas na palavra reconstituída pelos leitores* (YUNES, 2003, p. 49).

O mundo está na reconstituição dos leitores porque ele é contingência, possibilidade. Nunca um signo dado, um texto a ser interpretado apenas, mas a ser reescrito, ressignificado. Escrever, tal qual defendo aqui e como compreendemos/vivemos no movimento da documentação narrativa de experiências pedagógicas, tem a ver com isso. Não é cristalizar a palavra, porém fazer circular a experiência, pensar sobre ela, apropriar o enunciador da sua própria palavra e partilhá-la. Nesse sentido, sim, escrever é pôr em movimento o pensamento que não para.

No entanto, embora não pare, o pensamento tem seus limites. Nosso pensamento tem seus limites. Por isso precisamos partilhar, discutir, pensar com o outro. E pensar o não pensado é o desafio para (re)inventar o que conhecemos, para abrir a zona limítrofe de nossos modos de compreender. E então já pensar diferente e estranhar o outrora pensado.

Nesse ponto, deparo-me com meus limites. Certamente haveria ainda muito a dizer sobre o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas vivido pelo GEPPAN, porém os fios que teço são os possíveis para mim, neste momento, seja pelos limites deste trabalho, seja pelos meus próprios limites. Então, não encerro o texto, entretanto, de alguma maneira, “abro mão” dele. E abrir mão quer dizer tornar público o que escrevemos, não ser mais donos de nossas palavras, assumir nossa impossibilidade de continuar o movimento de pôr em marcha o pensar que não para.

Arrisco dizer que é o encontro com o outro, o diálogo com ele o alimento do pensar. Se assim for, um texto, para resistir, re-existir, fazendo germinar novas palavras, novos sentidos e possíveis conversas, precisa da leitura reconstituidora de seus/as leitores/as. Precisa da interlocução e da relação de palavras e contrapalavras. Por isso, compartilho, nesta última seção, algumas aprendizagens e aberturas possibilitadas por esta ação investigativa.

5.1 Implicações políticas de um processo formativo como abertura ao pensar: a indissociabilidade entre formação e investigação

Aprendi muito no desenvolvimento desta investigação. Aprendizagens importantes que me provocam a continuar pensando, estudando, indagando; enfim, problematizando o vivido e vivendo perguntas. Uma das aprendizagens mais importantes me foi propiciada pelas professoras alfabetizadoras, lutadoras e guerreiras que constituem o GEPPAN: aprendi que o coletivo pode muito!

Muito embora o adjetivo “guerreiras” não soe muito bem, ao menos do ponto de vista dos cânones da linguagem acadêmica, é ele que emprego para me referir às professoras com as quais tenho o privilégio de viver o GEPPAN. Guerreiras porque em meio a políticas que desvalorizam, desqualificam e diminuem o/a professor/a da escola básica, elas não se calam, não desanimam. A despeito da falta de espaço dentro de sua carga horária de trabalho, a despeito do não investimento em projetos de formação continuada para professores e professoras, elas se encontram, mensalmente, para pensar juntas, discutir, refletir teoricamente sobre o que fazem e vivem.

Chamo-as de guerreiras porque, num mundo onde reina a lógica do “mundo cão⁶³”, a segregação e a discriminação, num mundo onde a miséria é lida como delinquência e a pobreza como condenação à vagabundagem, elas não se eximem de lutar por uma escola pública popular, uma escola pública onde todos os meninos e meninas possam não apenas aprender a ler e a escrever, mas a pensar o mundo onde vivem, lê-lo, estranhá-lo e com ele não se contentarem. Chamo-as de guerreiras porque praticam a escola do inconformismo.

Com essas guerreiras venho aprendendo a importância de uma formação pensada na perspectiva das redes, da vivência de uma formação de professores/as contínua e permanentemente, tendo como foco a própria experiência, o movimento de pensar.

Tais experiências geram a tessitura de relações de horizontalidade e potencializam a construção de práticas orientadas ao inconformismo, à assunção das vozes de cada sujeito, à humanização do humano: *ser dono da própria voz é o mais humano que podemos alcançar em nossa partilha de vida com os outros* (YUNES, 2003, p. 50). E, porque só partilhamos o que vivemos, a necessidade de tais experiências serem vividas por professores e professoras em sua formação continuada. Como convidar o outro a viver a

⁶³ Manoel Ribeiro da Silva, homem de classe popular, nordestino, analfabeto, meu pai... Assim descreve a lógica(?) capitalista/ neoliberal que rege nosso mundo. Assim fala do peso de um sistema econômico e social que bate com mais força nos mais pobres, que produz imensurável miséria em meio à riqueza, extrema fome em meio à fartura... Eu não poderia construir uma metáfora melhor que a dele, certamente resultado de sua leitura de mundo, traduzida através de uma expressão ao mesmo tempo simples e rica.

experiência de pensar se não a vivemos também?

A abertura ao pensamento tem a ver, do meu ponto de vista, com uma dimensão política no sentido atribuído por Paulo Freire (1996) à política, isto é, entendendo-a como uma possibilidade de (auto/alter)emancipação, de tornarmos-nos outros no exercício de estranhar, indagar e ressignificar o nosso próprio pensar no encontro/diálogo/conversa com outros.

Não se trata apenas de um compromisso político com os/as estudantes ou os/as professores/as. Trata-se, antes, de um compromisso com uma nova política de conhecimento, um novo projeto cultural, uma aposta na formação de subjetividades outras. A experiência vivida no e com o GEPPAN tem me ensinado que esses espaços para formação coletiva, para colocar em marcha o pensamento, têm sido conquistados através de luta, da não resignação ao que está posto.

Sendo assim, as experiências de formação docente na perspectiva da abertura ao pensamento (ou como experiência filosófica, pensada como experiência de estranhamento, de indagação, de inquietação, como já pontuado anteriormente) são experiências tecidas pelos próprios sujeitos que elas vivem, a contrapelo. Tecem-nas lançando mão das possibilidades, das parcerias que firmam, das redes de sujeitos que tecem. Não à toa, tais experiências contribuem para a desconstrução de uma relação vertical entre universidade e escola básica.

A garantia de *espaçotempos* para que professores e professoras se assumam como sujeitos atuantes e escritores de sua própria formação potencializa interlocuções, diálogos e reflexões partilhadas acerca das práticas singulares de cada um(a) (SAMPAIO *et al.*, 2011). Essas práticas não estão desconectadas de um projeto maior, qual seja: o compromisso com a emancipação, entendida como ação alter e autoproduzida, como movimento singular de cada um/a tendo em vista a autoria de seu próprio pensar.

Nesse ponto, penso que a documentação narrativa de experiências pedagógicas vivida no grupo pode contribuir, sobretudo à medida que convida professores e professoras a se assumirem como autores/as de suas próprias experiências, não somente no tocante à escrita dos relatos, mas da proposição, planejamento e realização de práticas vividas com as crianças... Como dissera Susan Sontag, *pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência*. Hemos de resistir...

E não há, do meu ponto de vista, ação de resistência mais potente do que o pensamento. Do encontro com o outro para e com o pensamento. Não há força mais mobilizadora do que o pensar. Isso Sócrates nos ensinou com uma vida ocupada em se ocupar do pensamento, com uma vida ocupada em desconfiar, des-con-fiar, das próprias verdades.

Ao falar do pensamento, não estou me referindo a um eterno discutir dissociado da ação (e até que ponto isso já não seria uma ação?), à reflexão dissociada da experiência (e até que ponto já não seria essa uma experiência?), tal como aquela atividade que levou Karl Marx a criticar ferozmente os “jovens hegelianos”. Ao falar do pensamento, falo de uma força mobilizadora do sujeito, como ação sobre si mesmo para pensar a si mesmo, para transformar a si mesmo e, assim, abrir possibilidades para relações outras, escutas outras, experiências outras – com o outro. O pensamento como potência e condição de (re)invenção da vida.

Esse desafio da formação como abertura a que pensemos o que pensamos coloca-nos uma provocação: investigação e formação são processos indissociáveis, os quais alimentam o próprio movimento do pensar. Dessa forma, estamos falando, aqui, de um processo de *investigaçãoformação*, de perscrutar o que se vive e padece cotidianamente. Paulo Freire (1996), há muito, já nos falava da indissociabilidade entre docência e pesquisa. Corroboro sua fala: investigação e formação são partes constitutivas da docência... Ao ensinar, aprendemos e, ao aprender, ensinamos, pensando e refletindo sobre o que vivemos!

Todavia, é importante salientar que não estamos falando de investigação atribuindo-lhe o mesmo sentido da compreensão canônica de pesquisa, como algo a ser controlado, medido, comprovado. Falo de uma investigação que se debruça sobre a relação, não a prática, não o ensino, não o aprendizado, mas a relação vivida, o acontecimento, a presença, uma vez que só há relação quando há presença - não de um, mas do eu e do outro, do nós, da alteridade.

Se o que pesquisamos é a relação, é o próprio cotidiano vivido, temos sujeitos que, no coletivo, vivem, padecem a experiência e, no experienciá-la, pensam sobre ela, sobre o outro e sobre si. Questionam a ordem natural das coisas, estranham o óbvio, buscam as brechas, (com)partilham a potência, a inventividade, as criações, as subversões e as poéticas tecidas nos/com/os cotidianos escolares (RIBEIRO; JUNGER, 2012).

Nesse sentido, pensamos, nós que vivemos a documentação narrativa de experiências pedagógicas, que esse processo abre possibilidades para a vivência de experiências *investigativasformativas*, fortalece e aposta na vivência de processos participativos, compartilhados. Encontros onde falar, sentir, sugerir, concordar, discordar, narrar a própria prática, escutar, chorar, rir, ler, escrever, reescrever... têm aberto possibilidades para experimentarmos outras formas de conhecer, de dizer e de formar(nos). Logo, não se trata apenas de reconhecer o professor e a professora como possuidores de um saber relevante que precisa ser reconhecido e estudado, porém vimos experienciando,

coletivamente, a legitimação e compreensão dos outros e de nós mesmos como (mais) um sujeito de conhecimento na tessitura de nossas redes de conhecimento e de *investigaçãoformação*, baseados e mergulhados nos princípios que nos são caros e já citados aqui: a igualdade, a alteridade, a solidariedade, a inclusão e a cooperação!

Fica-nos o desafio de pensar, criar e inventar caminhos para uma formação como experiência filosófica, como abertura ao pensar; fica-nos o desafio de pensar o vivido e transformá-lo, de inventar outras possibilidades de nos relacionarmos com o outro e com o conhecimento, porque não há um modelo pronto, a nossa espera.

Então, que possamos nos assumir como mestres inventores, à inspiração do Simón Rodríguez de Walter Kohan (2013), e criemos o ainda não pensado, o ainda não dito, o ainda não vivido. A partilha da palavra, da experiência, como diálogo entre diferentes que suscita pontos de encontros, que potencializa a reinvenção de nós mesmos e do mundo, é algo como janelas abertas para a experiência de uma vida diferente, de uma vida ainda por ser vivida, como abertura, como promessa de desbotamento de limites.

Quem toma a palavra para inventar outros caminhos para esta conversa? Quem desbota os meus limites? Eis o convite...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Editora Porto: Porto, Portugal, 1996.

ÁLVAREZ, G. *et. all.* El colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente. In: DUHALDE, M. A. (coord.). **Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones**. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

ALVES, N. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013.

_____. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

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

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

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

BANDEIRA, M. **Poesia Completa e Prosa / O Ritmo Dissoluto**. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1995.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2010.

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.

BERNAL, M. P. U; BOOM, A. M; BEJARANO, M. J. M. La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. In: Colectivo Argentino de docentes que hacen Investigación desde la Escuela (org.). **Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones**. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

BOFF, L. **A águia e a galinha: a metáfora da condição humana**. 40ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

CERVERÓ, V. F. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. (comp.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Buenos Aires: Laertes, 2008.
- CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, M. **Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói: Trajetórias e Desafios**. 2012. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: Costa, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 2ª ed. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 1999.
- CYRULNIK, B. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. v I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DERRIDA, J. **Escoger su herancia**: y mañana... qué? México: FCE, 2009.
- DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- DUHALDE, M. A. Las redes de educadores/as que hacen investigación en el devenir del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. In: **Encuentro Internacional de Pedagogías de Emancipación y Resistencia al Neoliberalismo**. Seminario de la Red-SEPA, Vancouver, Canadá, 2012a.
- _____. Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. In: BIRGIN, A. (comp.). **Más allá de la capacitación**: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós, 2012b.
- DUSSEL, E.; MENDIETA, E.; BOHÓRQUEZ, C. (eds.). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300- 2000)**: historia, corrientes, temas y filósofos. México: Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 2009.
- ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. 2ª ed. Petrópolis: DP *etAlii*, 2008.
- _____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. (orgs.). Petrópolis: DP *etAlii*, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GALLO, S. Pesquisa em Educação: o debate modernidade e pós-modernidade. **Pesquisa em Educação Ambiental**. V. 3, n. 1, jan. jun. 2008.

GARCIA, R. L. O processo de orientação coletiva: práticas interculturais. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (org.). **Novos olhares sobre alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____. (org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, C. M. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 21ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

JUNGER, V.; RIBEIRO, T.; SÜSSEKIND, M. L. “Lá fora ele pode ter a opção sexual que quiser”: gênero no currículo, narrativas de formação e os muitos sentidos que produzimos no entrelugar escola-universidade. In: BOMFIM, M. C. A.; BOAKARI, F. M.; NEVES, J. E. A. (orgs.). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. Teresina: EDUFPI, 2013.

KOHAN, W. O. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O.; VIGNA, E. **Pensar com Heráclito**. Rio de Janeiro, Lamparina; FAPERJ, 2013.

KOHAN, W. O.; BORBA, F. O. (orgs.). **A escola pública aposta no pensamento**. Belo Horizonte, Autêntica; Rio de Janeiro, FAPERJ, 2008.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação. . In: YUNES, E; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LACERDA, M. P. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: DPetAlia, 2008.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Tres imágenes del Paradiso: o una invitación al Wilhelm Meister habanero. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.

_____. Dar a leer... quizá - Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, E; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, M. P. **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LINHARES, C.; LEAL, M. C. (orgs.). Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____.; GARCIA, R. L. Observando jardins no chão de escolas. In: LINHARES, C.; GARCIA, R. L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente**. Niterói: UFF, 2001.

LÓPEZ, M. V. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAFFESOLLI, M. **A República dos Bons Costumes**. São Paulo: Iluminuras, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MCEWAN, H.; EGAN, K. Introducción. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M; SILVA, J. M. (orgs.). **Para navegar no século XXI**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, Edipucrs, 1999.

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

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996b.

NAJMANOVICH, D. **El juego de los vínculos: Subjetividad y redes - figuras en mutación**. 2ª ed. Buenos Aires: Biblios, 2011.

NETO, J. C. M. **A educação pela pedra**. São Paulo: Nova Fronteira, 1996.

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

OLIVEIRA, I. B. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

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

_____; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PRADO, G. V. T. Prefácio. In: CAMPOS; C. M.; PRADO, G. V. T. **Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, T.; JUNGER, V. Poéticas, estéticas e produções subversivas nos/dos/com os cotidianos escolares. **Polêm!ca**, v.11, n.4, outubro/dezembro, 2012.

RICOUER, P. **Tempo e Narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SAMPAIO, C. S. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

_____. 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.

SAMPAIO, C. S. *et all.* Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis. **Revista Teias**, n. 12, v. 26. Rio de Janeiro. Set./ dez. 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Basic Books, 1983.

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

SOUZA, J. C. (sup.). Introdução. In: **Os Pensadores: Platão**. São Paulo: Nova Cultural, 2000a.

SUÁREZ, D. H. Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina: un recorrido por experiencias de investigación-acción-formación. In: ARAÚJO, M; MORAIS, J. F. S. **Vozes da Educação**: formação de professores, narrativas, políticas e memórias. Rio de Janeiro: EdUERJ,, 2012.

_____. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. (coords.). **El saber de la experiencia**: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: Editora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; CLACSO, 2011.

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

SÜSSEKIND, M. L. O estágio como *entrelugar* nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, M.L.; GARCIA, A. (org.) **Diálogo e formação de professores**: Universidade-Escola. Petrópolis, RJ. De Petrus Et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

_____. **Teatro de Ações**: arqueologia dos estudos *nosdoscom* 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.

VICTORIO FILHO, A. Ensino da Arte na Educação Básica: limites e transbordamentos contemporâneos. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. **Anais do Evento**. UERJ, 2010.

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

YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E; OSWALD, M. L. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.