

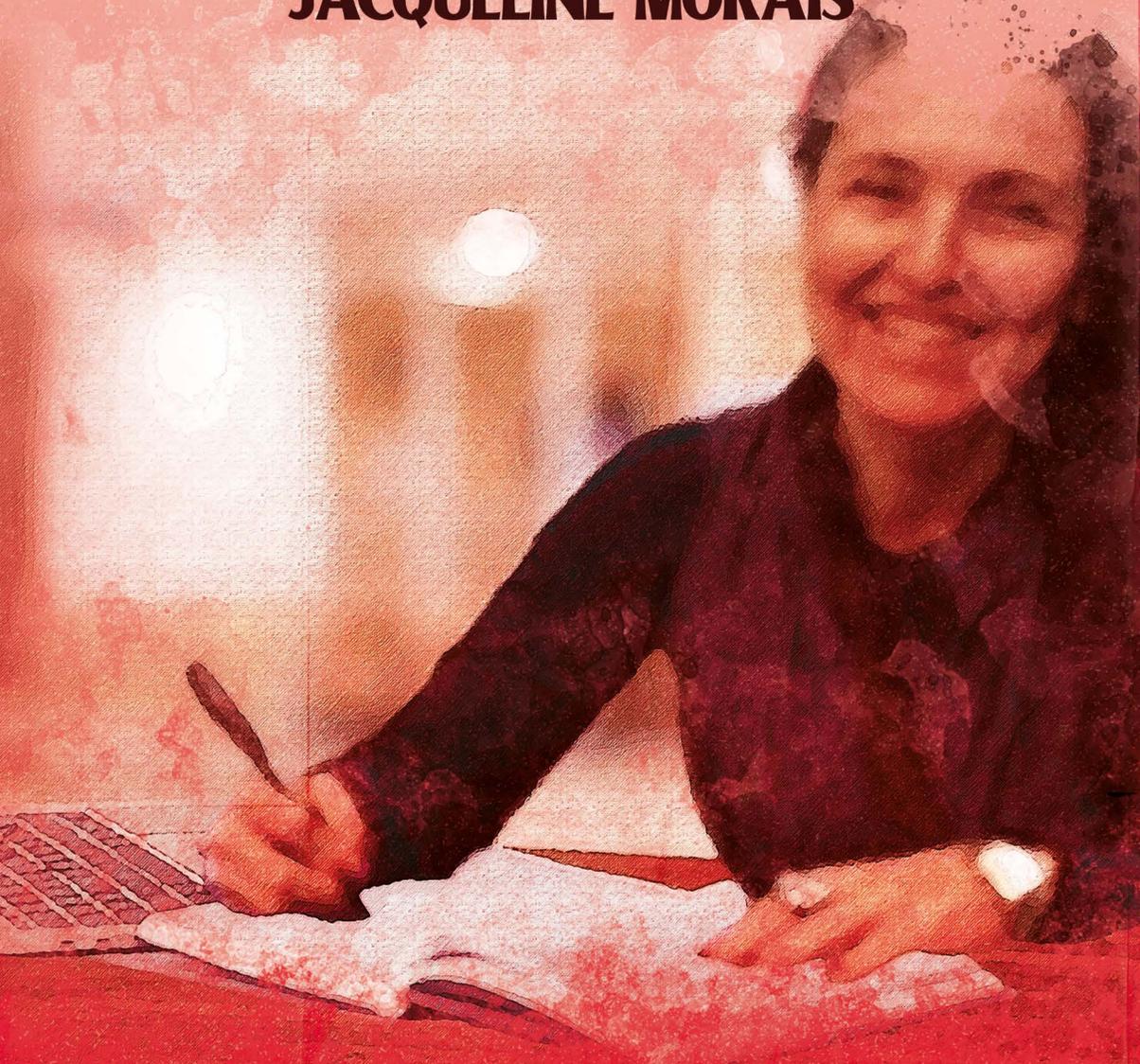
Organizadores

Mairce da Silva Araujo · Carmen Sanches Sampaio

Fabio Jurado · Danusa Tederiche Borges de Faria

Isabele Cristina Fonseca Ramos

# ENTRE AFETOS E FORMAÇÃO NA VIDA E OBRA DE JACQUELINE MORAIS



# **Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Moraes**



**Pedro & João**  
editores



**PPGedu**  
processos formativos e  
desigualdades sociais



Grupo de  
Pesquisa  
*vozes da educação*



**Mairce da Silva Araujo - REDEALE**  
**Carmen Sanches Sampaio – Red Formad**  
**Fabio Jurado – Red de Lenguaje**  
**Danusa Tederiche Borges de Faria - REDEALE**  
**Isabele Cristina Fonseca Ramos - REDEALE**  
**(Organizadoras e organizador)**

**Entre afetos e formação na vida e obra  
de Jacqueline Moraes**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Mairce da Silva Araujo; Carmen Sanches Sampaio; Fabio Jurado; Danusa Tederiche Borges de Faria; Isabele Cristina Fonseca Ramos [Orgs.]**

**Entre afetos e formação na vida e obra de Jacqueline Morais.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 351p. 16 x23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0427-7 [Impresso]**

**978-65-265-0428-4 [Digital]**

1. Afeto. 2. Formação. 3. Jacqueline Morais. 4. Homenagem. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedicatória é condensar numa frase as referências afetivas para alguém.  
Este livro é dedicado a Eda, Adriana e Lara, mãe, irmã e sobrinha de Jacque Morais!



## Sumário

<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
<b>A maneira de prólogo</b>	
<b>Sobre la vida y la obra de Jacqueline Morais</b>	
Fabio Jurado Valença	
<b>Jacqueline Morais: caminhos e companhias</b>	<b>19</b>
Carmen Sanches Sampaio	
Danusa Tederiche Borges de Faria	
Mairce da Silva Araujo	
<b>Entre Afetos e memórias: homenagens a Jacqueline Morais</b>	
<b>Jacqueline Morais, presente entre afetos e formação</b>	<b>27</b>
Mairce da Silva Araújo	
Tiago Ribeiro	
<b>Esperança e coragem na utopia radical de Jacqueline Morais</b>	<b>45</b>
Marcia Soares de Alvarenga	
<b>Jacqueline Morais: professora que tecia porquês</b>	<b>49</b>
Ana Paula Venâncio	
<b>Carta. À mestra, com carinho</b>	<b>55</b>
Renato Poubel de Sousa Assumpção	
<b>Jacqueline Morais. Com “I” e não com “E”</b>	<b>59</b>
Dennys Henrique Miranda Nunes	
<b>A curiosidade epistemológica de Jacqueline Morais</b>	<b>63</b>
Igor Helal	

**PARTE 1 - Contribuições de Jacqueline Morais para os debates do Taller latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje**

**1 - Fórum de alfabetização, leitura e escrita: notas sobre experiência e formação docente** 67

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Carmen Sanches Sampaio  
Tiago Ribeiro

**2 - Formação docente e transformação de saberes, discursos e práticas escolares: a experiência da Rede Formad no Rio de Janeiro** 93

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Aline Gomes da Silva

**3 - Brasil y Peru: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje** 109

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

**4 - Infância e formação docente em memoriais de professoras** 125

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Mairce da Silva Araújo  
Danusa Tederiche Borges de Faria  
Isabele Cristina Fonseca Ramos

**PARTE 2 - Contribuições de Jacqueline Morais para os debates sobre leitura, escrita, infância**

**1 - Concepções de leitura e linguagem: diálogos com Bakhtin** 145

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Jacqueline Martins da Silva

**2 - Pesquisando o cotidiano: conversas de crianças em uma escola de Educação Infantil** 167

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Mairce da Silva Araújo  
Deylla Wiviane de Araújo Batista Caetano

<b>3 - Cenas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil: investigando a construção de sentidos</b>	<b>183</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Suene Nogueira de Lima Maia	
<b>4 - Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores</b>	<b>197</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	
<b>5 - Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática</b>	<b>211</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Carmen Sanches Sampaio	
<b>PARTE 3 - Contribuições de Jacqueline Morais para os debates sobre formação docente entre pares e redes docentes</b>	
<b>1 - Espaços formativos, memórias e narrativas docentes no México e Brasil</b>	<b>235</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	
<b>2 - Recolhendo palavras que falam de nós: narrativas de experiências escolares em memoriais de formação docente</b>	<b>255</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Aline Gomes da Silva	
<b>3 - Formación entre pares y la escrita de maestros: acción entre colectivos docentes de Brasil y Perú</b>	<b>269</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Mairce da Silva Araújo Danusa Borges Tederiche Faria Maria Martinha Mendonça	

<b>4 - Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire: suscitando diálogos e reflexões a partir de experiências em/com Educação</b>	<b>283</b>
Líbia da Silva Soares Busquet Carlos César de Oliveira Elaine Ferreira Rezende de Oliveira Jacqueline de Fatima dos Santos	
<b>PARTE 4 - Contribuições de Jacqueline Morais para uma escrita docente outra</b>	
<b>1 - Uma criança e o desejo por uma caixa de lápis de cor</b>	<b>317</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	
<b>2 - Quando a gente não sabe o que dizer</b>	<b>319</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	
<b>3 - Porque viver e escrever "é um negócio muito perigoso"</b>	<b>323</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais Inês Ferreira de Souza Bragança	
<b>4 - Libertação</b>	<b>329</b>
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais	
<b>Posfácio</b>	<b>331</b>
<b>A viagem como experiência - LUTAR, RESISTIR E ESPERANÇAR: Jacqueline Morais e suas andanças pela América Latina</b>	
Aline Gomes da Silva Maria Tereza Goudard Tavares	
<b>Sobre os autores/as</b>	<b>343</b>

## **A manera de prólogo**

### **Sobre la vida y la obra de Jacqueline Morais**

Fabio Jurado Valença

Animadora de eventos académicos y de redes que congregan a maestros y a maestras en torno al quehacer pedagógico y, particularmente, sobre la función social de la lectura y la escritura en la construcción de la democracia, es la imagen que guardamos de Jacqueline Morais. La imbricación entre las reivindicaciones sociales, la defensa de la escuela que se transforma continuamente y el compromiso intelectual y político de quienes ejercemos en la docencia hizo parte del proyecto existencial de Jacqueline, tal como se infiere en la compilación de trabajos reunidos en este libro.

La perspectiva semiótica sobre el lenguaje y la comunicación transcurre en el discurso de los artículos y las ponencias de Jacqueline Morais y de las colegas que la acompañaron como coautoras. El pensamiento de Bajtin y de Benjamin navega con fluidez en los planteamientos destinados a investigadores, maestros y maestras. De un lado, el dialogismo y la polifonía de la enunciación al reconocer el cruzamiento de los conocimientos en el acto de escribir, de leer y de conversar. De otro, en la interacción comunicativa los aprendizajes se encarnan en una relación de ida y vuelta, porque nadie aprende solo.

Todo aprendizaje arrastra consigo voces provenientes de la autoformación y la co-formación inherente a la experiencia intensa con la lectura y la escritura; en este aprender con los otros (los que hablan en los textos y en la conversación empírica) la afectividad y las emociones se intensifican y constituyen el valor más alto de la escuela, porque la escuela es el lugar del encuentro y de la efusión, del asombro, también de la tristeza y la alegría, de la saudade, como saben decir en Brasil.

Asimismo, el deslinde entre el acto de oír y de escuchar para ponderar y determinar cuándo la comunicación está viva constituye una constante en las preocupaciones de Jacqueline. Así, nos dice, se puede oír pero no escuchar. En efecto, en las sociedades urbanas prevalece la monología; son las circunstancias de quien habla para sí de manera desenfrenada sin considerar al otro, este otro que calla y suspende la escucha frente a la imposibilidad de la interlocución. Lo grave es que tal situación, la del acallamiento, es propia de las aulas en las que la enseñanza vertical cubre los espacios y los tiempos, por encima del aprendizaje, cuestión que también revela el horizonte de vanguardia de la obra de Jacqueline. En efecto, siempre consideró desde la perspectiva freiriana que la escuela es el espacio para la deliberación, para escucharnos y leernos, esto es, para la interlocución, que es siempre aprendizaje.

Todos tenemos algo que decir y es la escuela y las familias las que propician la confianza y la tranquilidad para preguntar y explicar, porque al interactuar con los enunciados nos reconocemos y nos reconocen como sujetos sociales que aprendemos. De allí el planteamiento de Jacqueline y de Carmen Sánchez: “la formación no acontece en un espacio determinado o en un tiempo delimitado, es vivida en la distancia que nos une y nos separa”. Y por eso contraponen la capacitación a la formación, porque esta no tiene tiempo, es continua y cambiante, va de abajo hacia arriba y no al contrario (ordenar arriba para obedecer abajo, como ocurre con la capacitación tradicional).

En la capacitación hay recetas, reciclajes y métodos instituidos e imbuidos en el comercio de la educación, mientras que en la formación se invita a explorar por caminos indeterminados y desde la autonomía intelectual de los maestros y las maestras. Son atinadas las críticas de Jacqueline a las “capacitaciones” que los gobiernos agendan cada año, de espaldas a las necesidades y a las realidades de las escuelas, solo por el prurito de los contratos con empresas de distinto perfil en la economía neoliberal.

La formación lleva consigo la narración autobiográfica de maestros y maestras e implica la asunción de visiones políticas como profesionales de la educación; la formación es siempre un acontecimiento, un encuentro con el otro porque prevalece la escucha y la interpelación: la réplica en términos de Bajtin y de Voloshinov. El encuentro en seminarios y talleres posibilita afrontar los dilemas de la profesión docente, como los relacionados con el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura: ¿Cómo aprender a leer y a escribir sin la cartilla? o ¿cómo alfabetizar apuntando al pensamiento crítico? Son cuestiones que Freire se planteó y sobre las cuales proporcionó señales, como lo explican Jacqueline y Carmen, a la vez que retoman narrativas de maestras sobre sus cambios epistémicos en el trabajo con proyectos.

Las transformaciones en los modos de asumir el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura devienen precisamente de la organización académica de las maestras y los maestros a través de redes. Las redes, explican Jacqueline y Gomes, son organismos autónomos que se orientan hacia el trabajo colectivo (en red) en la perspectiva de la formación de sujetos de saber y de acción política. Las explicaciones sobre la funcionalidad de la Red Formad, por ejemplo, ponen el acento en el carácter constructivo y dialógico al problematizar los modelos y las concepciones de la formación continuada.

Una constante en los trabajos que se recopilan en este libro es el cuestionamiento a los programas de formación de los docentes, sea a nivel inicial, continua o avanzada, cuya situación crítica coincide en todos los países de América Latina. A la vez que se cuestionan los programas, de las Normales y de las universidades, se propone la ruta de la participación en redes académicas cuyas dinámicas regulan el trabajo colaborativo, la formación entre pares, en equipo, y en la relación “práctica-teoría-práctica” con el horizonte de la investigación-acción. Y no solo se trata de los colectivos de docentes de un país sino del encuentro entre colectivos de Brasil con Perú y Argentina, por ejemplo, o entre los seis países que constituyen la Red

Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

En el campo de la educación no estamos solos, nos dice Jacqueline, sino acompañados por las experiencias de maestros y maestras de dichos países y por los encuentros virtuales de los estudiantes, como la experiencia de la correspondencia epistolar a través de la cual los niños y las niñas de Brasil y de Perú descubren las singularidades culturales y lingüísticas de sus países. Escribir cartas desde las aulas para narrar pasajes de la cotidianidad y explicar lo que están aprendiendo con el proyecto en desarrollo constituye la forma más auténtica de la evaluación formativa, insinúa Jacqueline, y es en efecto vivenciar la metacognición sin la necesidad del cuestionario.

Otra perspectiva trascendente de los trabajos de Jacqueline y sus grupos en Red es la permanente remisión a las narraciones de las experiencias pedagógicas y de las vidas de maestras, maestros y estudiantes, incluyendo a niños y a niñas. Al respecto, el apoyo en las teorías de Bajtin (cronotopo, dialogismo, enunciado, género discursivo, texto, réplica...) posibilitó categorizar los hallazgos en las investigaciones adelantadas por los grupos académicos de Jacqueline. Como lo postulara también Bruner, las narraciones desembocan en la reconstrucción de los episodios fundamentales de las infancias de las personas y hacen parte de la hetero-auto formación docente.

La entrevista y la conversación, en lugar de las encuestas que condicionan respuestas impostadas, posibilitan la emergencia de las narrativas, mismas que son materiales enunciativos para la interpretación y el procesamiento discursivo-hermenéutico en la investigación. Son estas estrategias de investigación las más oportunas para develar las concepciones y visiones que tienen las maestras, por ejemplo, sobre la lectura, la escritura y la literatura, que a la vez empujan hacia el fortalecimiento de la identidad profesional de la docencia.

La lectura es un acto dialógico, dice Jacqueline evocando a Bajtin, porque el sujeto lector configura narrativas en el pensamiento como efecto del proceso interpretativo de los textos, sean lingüísticos, iconográficos o gestuales. Como en un círculo dialéctico, al hablar, las maestras exteriorizan aquellas narrativas o voces entramadas en el pensamiento a la manera de una polifonía. El investigador o investigadora organiza dichas voces para develar sus esencias semánticas, que no son más que correlatos socioculturales y representaciones sobre las relaciones con los otros. Y en este punto los trabajos de Jacqueline y sus grupos ilustran el puente teórico filosófico entre Bajtin y Freire, al reconocer que la lectura es autoformación y a la vez transformación.

Esa convergencia filosófica entre dos autores distantes en el tiempo y en el espacio se visibiliza en los análisis que Jacqueline realiza con Deylla y Mairce en torno a las interacciones discursivas de los niños y la pluralidad semántica de la palabra infancia según los contextos sociales. Desprejuiciados, a diferencia de los adultos, los niños recrean el lenguaje de manera auténtica, interrogan y argumentan sin presiones ideológicas aunque ya sean portadores de valoraciones sobre el mundo; disienten y replican para defender puntos de vista propios (ver los registros del cuaderno de campo, en el capítulo sobre la cotidianidad escolar y las conversaciones de los niños y las niñas con sus maestras). La competencia comunicativa de niños y niñas en la experiencia de escuchar y observar los entornos alcanzan vuelos más libres y sinceros que los realizados en la adultez. Y en este balance las autoras abren la puerta también a la obra de Vigotsky.

Pero no siempre los niños han vivido la infancia con las posibilidades de ser escuchados y animados a jugar con el lenguaje, pues la infancia no es meramente una etapa física, dado que está impregnada de las alteridades sociales y, en consecuencia, unos tienen más oportunidades lingüísticas que otros o simplemente no tienen ninguna (casos de niños encerrados en una habitación mientras la madre, jefe de hogar, va al trabajo). Cuando la escuela

ofrece las oportunidades a partir de relaciones horizontales con los niños y las niñas se descubre que ellos y ellas saben negociar y respetar los pactos en el camino hacia el aprendizaje de lo que significa la democracia: es la “vitalidad de la escuela para la educación infantil”, como se representa en las escenas teatrales montadas por los propios niños.

La vigencia de las ideas de Jacqueline y sus equipos de investigación está enlazado con el balance epistemológico de lo que ha sido “la querrela de los métodos”, como llamara Braslavsky a la puja entre los enfoques fonetistas/conductistas y los socioculturales y socioconstructivistas en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. La discusión es oportuna porque desde la segunda década del siglo XXI se ha querido imponer de nuevo el sonideo y el automatismo escolar perceptivo motor, que alfabetiza parcialmente y no forma para la reflexión crítica, es decir, para asumir la lectura y la escritura como una necesidad social desde la cual es posible constituir comunidad para construir democracia.

Hay en el fondo del dilema entre “alfabetizado” o “letrado” una polémica política que los maestros y las maestras hemos de afrontar con decisión tomando como apoyo las experiencias acumuladas en nuestros países sobre cómo los niños y las niñas descubren el sistema de escritura a partir del deseo de aprender a leer y a escribir, deseo que depende de las pedagogías y de las interacciones en la familia y en la escuela. Ambos términos (alfabetizado y letrado) son objeto de manipulación política y de grandes inversiones por los gobiernos: cartillas recicladas, “test de diagnósticos”, programas unilaterales de capacitación y “asesorías” internacionales, pero sobre libros de diversos géneros para leer (cuento, poesía, leyendas, divulgación científica...), muy poco. Se le llama alfabetizado al que repite el alfabeto y sabe elaborar combinaciones silábicas y encadenar palabras descontextualizadas. Se le llama letrado al que se mueve en el universo de las “letras”. Pero aclaran Jacqueline y Carmen que es necesario comprender que el problema no radica en el cambio de un término por otro sino en cómo se asumen y cómo se

explican en el ámbito de un proyecto social; y optan por el de alfabetización pero en la perspectiva freiriana: la alfabetización como emancipación y como el acto de nombrar los sueños y los sentimientos de quienes desean aprender a leer y a escribir.

Como lo insinúan Jacqueline y Carmen, en la década de 1980 tuvo resonancia el libro de Ferreiro y Teberosky (1979) en el que se explica el potencial intelectual de los niños para elaborar hipótesis sobre cómo nombrar las cosas con palabras escritas cuando quieren comunicar a otros usando el sistema alfabético y la representación icónica de los dibujos. En esta perspectiva Jacqueline y Carmen invitan a considerar la dimensión social de la alfabetización y a trascender el término anglosajón literacidad, que se ha ido alojando en los discursos de los maestros, pues en lugar de ayudar a comprender la complejidad de lo que es leer y escribir, nos confunde. Se trata más bien, anotan, de acoger la “palabra-mundo” como lo propusiera Freire, que no es más que las palabras en contexto o en situación; es reconocer que mucho antes de las palabras escritas los seres humanos leían el mundo y sin saber interpretar el mundo no es posible interpretar las palabras configuradas en discursos.

Frente a los dilemas relacionados con los procedimientos pedagógicos en la primera etapa de la escolaridad este libro pone en consideración la capacidad para saber escuchar a los niños y a las niñas sobre sus propuestas de trabajo (los proyectos), cuyas voces movilizan saberes e imaginarios desde donde ha de partir la interacción en las aulas. Pero para ello, reiteran Jacqueline y sus colegas de Río, es fundamental que primero interactúen las maestras en reuniones específicas sobre las experiencias propias: aprender de las otras y de los otros, como lo saben hacer los niños y las niñas. El trabajo en redes académicas y pedagógicas, es la ruta más expedita para intensificar el asombro intelectual en la profesión más compleja hoy: ser docente.

Cuando la investigación en educación y el rol de formadoras hace parte de un proyecto teórico y político las coincidencias son

inevitables: la obra de Jacqueline Morais, de Río de Janeiro, dialoga con la obra de Gloria Rincón, de Santiago de Cali. Sus ideas mueven nuestro espíritu y permanecen por siempre.

## Jacqueline Morais: caminhos e companhias

Carmen Sanches Sampaio

Danusa Tederiche

Mairce da Silva Araujo

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.

(Walter Benjamin)

Iniciamos a apresentação desta obra, tão cara para nós, em diálogo com Walter Benjamin, por ser este autor-filósofo a referência preferencial de Jacqueline Morais, nossa homenageada no presente livro. Não por acaso, em outras homenagens póstumas à querida companheira de jornada, que nos deixou tão precocemente, a identificamos como a Moça Tecelã, personagem de Marina Colassanti, com a qual Jacque, como a chamávamos, se identificava plenamente.

Afirmamos, sem dúvidas, que narrar-escrever-formar como um modo de tecer foi uma de suas grandes contribuições aos processos formativos aos quais se dedicava. Benjamin (1994) nos ajudou a entender a opção da companheira afirmando a arte de contar uma história, de compartilhar uma “narrativa verdadeira” como um acontecimento infinito, posto que as lembranças narradas nunca são lembranças acabadas de uma experiência, mas a reconstrução dessa experiência à medida em que é narrada. Assim nos sentimos ao selecionar os artigos da vasta publicação de Jacqueline Morais para compor a presente obra: reconstruindo e ressignificando nossas experiências em comum com a autora, à medida em que montávamos este livro.

Compor um livro com contribuições de Jacqueline Morais para os processos formativos entretecidos com a Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje nos desafiou a recuperar *lampejos* de acontecimentos-experiências de sua trajetória político-acadêmica com as redes e coletivos docentes latino-americanos como um esforço por fazer reverberar, junto às/aos docentes da escola básica dos diferentes países, ecos das lutas de uma *professorapesquisadora*, profundamente comprometida com a escola pública, desde a educação infantil à universidade.

Compartilhamos aqui experiências e conhecimentos produzidos por uma intelectual da educação que deixou em sua caminhada rastros de um comprometimento ético, político, pedagógico, educativo e formativo vivido, cotidianamente, nos espaços educativos brasileiros, e que ampliou suas lutas, olhares, reflexões ao unir-se à docentes de redes e coletivos latino-americanos em busca de uma educação democrática, libertadora e por uma América-latina reconhecida em sua potência, força, resistência cotidiana.

Fruto da reflexão e produção intelectual da professora Jacqueline Morais, por vezes em co-autoria com seus pares de caminhada, esta publicação é uma iniciativa da “Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje”, em parceria com a “Rede de Formação docente: Narrativas e Experiências (FORMAD)” e a “Rede de docentes que narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE)”. Compilamos aqui algumas produções de Jacqueline elaboradas com o intuito de participar de encontros internacionais da “Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje”, organizados pelas redes convocantes, como também em outros eventos similares, ou como capítulos de livros e artigos para periódicos qualificados nacionalmente.

Para Jacqueline, ser parte de um coletivo docente, representou desde sempre “um processo em que se pode caminhar acompanhado” (MORAIS, 2018, p. 58). Como benjaminiana que era

sabia que “é a transmissão, é o compartilhar que transforma a vivência em experiência” (BENJAMIN, 1994, p. 114) e defendia com afinco que para transformar a vivência em experiência era preciso narrar e compartilhar as histórias de *vidaformação*.

A inspiração que Jacque deixou como um legado para os/as que foram tocados/as por ela, transparece nas páginas iniciais da publicação, onde encontraremos uma coletânea de *textos tecidos* em sua homenagem, “um huipil mexicano... espacio donde surge lo sagrado en el medio de las cosas de todos los días”, como tão belamente traduziu Anelice Ribetto, ao falar sobre a produção da autora.

Em cada homenagem um aspecto de seu jeito de ser, estar e olhar o mundo emerge: na afetividade destacada por *Tiago Ribeiro* e *Mairce Araújo* em **Jacqueline Morais, presente entre afetos e formação** ou na carta carinhosa de *Renato Poubel de Sousa Assumpção* **À mestra, com carinho**; na luta política da **Esperança e coragem na utopia radical**, escrita por *Marcia Soares de Alvarenga*; na **Professora que tecia porquês** de *Ana Paula Venâncio* e na **Curiosidade epistemológica** lembradas por *Igor Helal* e ainda nas exigências e rigorosidade, que aparecia até na cobrança da escrita de seu próprio nome **Morais. Com “I” e não com “E”**, lembrada por *Dennys Henrique Miranda Nunes*.

Homenagens escritas por amigos/as de longa data, por professores/as parceiros/as da caminhada universitária e da escola básica, por orientandos/as, estudantes, que ao seu lado construíram utopias de uma escola pública e de uma sociedade democrática e justa socialmente, teceram porquês, aguçaram curiosidades epistemológicas e encontraram nas cartas, nas narrativas, na formação entre pares, no compartilhar de experiências, uma linguagem amorosa de afetar e tecer redes de amizade e formação docente e formação *de e para* a vida.

A obra está organizada em quatro partes. Na primeira, intitulada **Contribuições de Jacqueline Morais para os debates do Taller latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje**, selecionamos os artigos produzidos pela

pesquisadora, em parceria com docentes da Universidade e com orientandos/as da Pós-graduação, que fizeram parte dos trabalhos apresentados e discutidos em diferentes congressos da Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje, a saber: o “VIII Taller Latinoamericano - Pedagogía, Lenguaje y Democracia”, ocorrido em Rio Claro e Rio de Janeiro, Brasil (2013); o “IX Taller Latinoamericano - Las políticas públicas en el área de Lenguaje: saberes, discursos y prácticas en la escuela”, Bogotá, Colombia (2015); o “X Taller Latinoamericano - Políticas públicas y propuestas pedagógicas alternativas en el área de lenguaje: memoria, saberes, discursos y prácticas en la escuela”, Oaxaca, México (2017) e o “XI Taller Latinoamericano - La construcción de la democracia a partir de la educación en latinoamérica: la Red de Lenguaje y sus experiencias, realizado em Villa Maria, Córdoba, Argentina (2019).

Nesta seção, tomamos como foco a contribuição da autora para a transformação das práticas pedagógicas de professoras e professores do campo da formação e do ensino da linguagem, desde a alfabetização aos demais níveis de ensino, tendo como referência projetos desenvolvidos e vivenciados no diálogo Universidade-Escola Básica e inspirados na pedagogia freireana. Através de artigos que abordam os projetos Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita; Experiências na Formação entre Pares; Escrita de Cartas entre Brasil-Peru e Reflexão a partir de narrativas docentes, a autora e co-autores/as, defendem perspectivas de formação inicial e continuada de docentes identificadas com um *saberfazer* autoral e crítico, bem como socializa práticas *politicopedagógicas* e experiências curriculares inovadoras.

Na segunda parte do livro encontramos as **Contribuições de Jacqueline Morais para os debates sobre leitura, escrita, infância**, em artigos selecionados, nos quais a autora defende a ampliação do debate e de diálogo sobre as concepções de infância, leitura e linguagem, assinando seu lugar como pesquisadora das infâncias. Artigos que nos ajudam a apurar os olhares para cenas do cotidiano,

investigando a construção de sentidos sobre infâncias e crianças, pois para ela, que também trazia em si a poesia de Manoel de Barros (2006), “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Na terceira parte, **Contribuições de Jacqueline Morais para os debates sobre formação docente entre pares e redes docentes**, nesse campo de investigação a autora se coloca na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2000) “contra o desperdício da experiência” e defende a participação em redes e coletivos docentes como espaços formativos, de memórias e narrativas, recolhendo palavras que falam de nós, histórias que ensinam lições e ampliando o diálogo com os pares latino-americanos.

E, finalizando, na quarta parte do livro destacamos algumas **Contribuições de Jacqueline Morais para uma escrita docente outra**, a partir da seleção de publicações que “narrando a vida e literaturizando a ciência”, como nos ensina Nilda Alves, convidam-nos a ensaiar perspectivas outras para olhar e pensar a escrita acadêmica, a vida e o cotidiano da escola. A professora tecelã que tecia histórias, memórias e redes aparece com intensidade nos escritos selecionados.

Contadora de histórias, questionadora e colecionadora de porquês mantinha na sua rotina o hábito de se aventurar em escritas outras, seja em seu diário de bordo, contos cotidianos e/ou pipocas pedagógicas. Era nesse exercício, comprometido com a escrita que Jacqueline Morais se apresentava para o mundo. A contrapelo do formato acadêmico, narrava o desejo de uma criança por uma caixa de lápis de cor. Trazia os impasses da professora no cotidiano escolar ao não saber responder a uma criança. Ponderava o fato de que viver e escrever pode ser um negócio perigoso. Numa escrita cheia de afeto, afetava, narrava a vida, literaturizava a ciência e a escrita acadêmica realçando o potencial reflexivo e formativo das experiências cotidianas, contribuindo para a construção de caminhos libertadores dos engessamentos, sejam eles acadêmicos,

curriculares ou ideológicos, dentre tantos outros, que ainda nos marcam na contemporaneidade.

Walter Benjamin, lembra-nos, com insistência:

*A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido.*

**#Jacquepresente!**

## Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância. Iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: v. 1. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-234.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. V. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987

MORAIS, Jacqueline F. S.; Apresentação In: *Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica*. São Carlos - SP: Pedro& João, 2018, v.1, p. 15-20.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

**Entre Afetos e memórias:  
homenagens a Jacqueline Morais**



## Jacqueline Morais, presente entre afetos e formação<sup>1</sup>

Mairce Araújo

Tiago Ribeiro

### Uma introdução (ou apresentando afetos e memórias)

Este texto, em forma de ensaio-memória, retoma uma mensagem anterior, publicada na Revista *Aleph*, e se apresenta, ineditamente, como uma singela homenagem a uma professora, pesquisadora e amiga que fez da tessitura de redes de amizade e formação docente seu modo de vida. Jacqueline Morais, nossa querida amiga, encontrou na educação e na docência uma forma de militância apaixonada pelo direito de acesso de todxs e qualquer umx ao saber e ao sabor do conhecimento, da literatura, da arte, da poesia, do cinema... Enfim, a uma formação que convida a espichar modos de ver, ser, saber, conhecer, estar, habitar o mundo... E indagar a si mesmox!

Por muitos e muitos anos estivemos juntxs na lide da pesquisa, nos desafios da sala de aula, nos encantamentos da formação docente, como colega ou como estudante, na educação básica e no ensino superior. Tantas caminhadas compartilhadas... Jacqueline, para nós Jack, transitou da alfabetização de crianças à formação de futurxs professorxs alfabetizadorxs.

E, num dia de céu azul tilitante e sol ardente, sábado, 12 de outubro de 2019, dia da Padroeira do Brasil, Nossa Senhora Aparecida, a santa preta encontrada pelos pescadores no meio do rio, e também Dia das Crianças, essas de quem Jack sempre esteve perto, ela, uma professora da infância, como também gostava de se apresentar, se despediu de nós, foi morar onde moram as estrelas,

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em ARAÚJO, Mairce; RIBEIRO, Tiago. Jacqueline Morais, presente entre afetos e formação In: Revista Mnemosine, Vol.15, nº2, p. 195-210 (2019)

como dizem xs poetas... Foi pintar de branco o céu das Quebradas e montanhas desta nossa América Latina, tão amada e tão querida por essa professora tecelã!

Em uma primeira homenagem (entre muitas outras), menos de um mês depois de sua despedida, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na 43ª edição do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo, FALE/SG, projeto por ela criado em parceria com Mairce, uma das autoras deste texto, em 2009, não poderíamos deixar de escolher um título mais representativo das ações e dos compromissos éticos, políticos, estéticos, investigativo-formativos aos quais Jack se dedicou a vida inteira que não fosse a imagem da Professora Tecelã: “Jacqueline Moraes: uma professora tecelã”.

“Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.”

Assim como a moça tecelã de Marina Colassanti, livro que leu não sabemos quantas vezes, para quantas turmas de Alfabetização do Curso de Pedagogia, nos Cursos de Pós-graduação Lato Sensu em Gestão da Escola Básica e no Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais ou mesmo nos Cursos de Formação Continuada pelo Brasil afora... ou ainda para as turmas dxs pequenxs, nos anos iniciais no CapUERJ e em tantos outros espaços, que não sabemos precisar, Jacklia, escrevia, pesquisava, tecia: tecer é tudo o que sabia, tecer é tudo o que queria fazer.

Tecia amizades, afetos, indagações, estranhamentos, perguntas, assombros, embelezamentos, redes, aprendizagens, esperanças... Jack tecia horizontes possíveis, porque nunca estava só em suas tessituras. Suas andanças e ações sempre foram recheadas de gente, grávidas de amigxs... Ações na amizade, entre amigxs, e entre todxs... A ela importava o estar junto, fazer, pensar, exercitar uma certa forma de irreverência do pensamento, do corpo, da palavra, da voz.

No filme que assistia, na exposição que visitava, na peça de teatro que analisava, nos livros que lia, nas conversas que puxava com as pessoas de diferentes países pelos quais viajava, nos pequenos vídeos que fazia sobre os eventos cotidianos, tendo Walter

Benjamin como companheiro favorito, buscava selecionar “os fios teóricos” que melhor lhe possibilitasse tecer uma compreensão sobre o cotidiano escolar, a prática alfabetizadora, a formação docente, a América Latina, o Brasil, a política, a sociedade, enfim, a vida. Gostava... e como gostava, de buscar explicações, causas e compreensões das coisas, mas, teimosa como só uma indisciplinada do pensamento poderia ser, logo inquietava-se com as explicações, causas e compreensões tecidas... Para Jacqueline, o tecer era *tecendo*: seguir conversando, encontrando, partilhando, pensando em comunidades de atenção, indagação, formação... E nessas relações de afetos intercambiados e emocionalidades problematizadoras vividas, fazermo-nos outrxs de nós mesmxs, ressignificando nossa própria vida e nosso próprio estar sendo no mundo.

“As lembranças são como salteadores, e nos surpreendem sem aviso prévio pelo caminho”, nos dizia, junto com Guilherme Prado, seu um dia orientador de doutorado e desde sempre amigo querido, na página 144 do artigo *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*, publicado em 2011, no qual, após defenderem o inventário como uma opção metodológica de organização de dados de pesquisa, terminam concluindo que “talvez inventariar materiais de **pesquisa seja, de certo modo, fazer um inventário de nós mesmos**”. (p.154).

Sim, Jack bem nos lembrava de que ninguém sai incólume de uma pesquisa em que está o outro com sua fala, sua voz, sua experiência, sua biografia, seus medos,anseios, desejos, esperanças, sonhos, lutas... No encontro/confronto com o outro e suas palavras e contra-palavras, também ficamos diante de nós mesmxs, de nossos preconceitos, limitações, potencialidades, desejos...

E por que inventariar? “Inventariar o passado é um procedimento estratégico importante para os grupos que lutam pela *(re)existência*. Quando se quer contar uma história de certa forma é preciso mantê-la viva na memória. Os materiais recolhidos nos diferentes tempos e espaços podem ajudar a recontar a história e a fazê-lo a contrapelo.” (BENJAMIN, 1987) (MORAIS, 2011, p 151).

Com a nossa amiga/professora tecelã aprendemos que inventariar o passado e o presente, trazendo à presença experiências, vivências, processos e ações de sujeitxs “clandestinxs”, isto é, cujas invenções e produções ficam na privacidade dos cotidianos... inventariar essas preciosidades é pluralizar discursos, modos de narrar e dizer a escola, as crianças das classes populares, os outros (“a diversidade”) negadxs, violadxs, silenciadxs, vilipendiadxs.

Bem ao modo da teoria narrativa (RICOEUR, 2010), Jacqueline nos lembra que narrar espicha o mundo e seus possíveis e que, ao entrar em contato com narrativas de tudo o que não somos, não sabemos, não conhecemos nem experimentamos, podemos narrativamente nos descompor e recompor, deslocando-nos e tornando-nos outros de nós mesmxs: narrar produz presença e existência!

Por isso, recolher narrativas docentes de professorxs, fosse em formação inicial ou em formação continuada, na universidade ou na escola básica, alimentando o diálogo entre as duas instâncias, no Brasil ou no México, Peru, Colômbia, para ajudar a contar uma história da educação a contrapelo, tendo xs docentes como protagonistas, era um caminho para tecer redes de *(re)existência* aos projetos antidemocráticos experienciados recentemente na América Latina e, em especial, no Brasil.

De alguma maneira, em suas andanças e aventuras formativas, Jack foi tecendo e recolhendo fortunas, experiências que davam e dão a pensar, compartilhando em suas redes de amizade e afetos muitas dessas aventuras... Os movimentos das redes e coletivos de formação docente na América Latina e as Expedições Pedagógicas na Colômbia que Jacqueline nos apresentou, junto com outras amigas como Carmen Sanches Sampaio e Maria Tereza Goudard Tavares, nos falam de uma potência que já é, de uma força que já está, de modo que não se trata de ir ao encontro dessas redes para salvar, iluminar ou dar voz. Não se trata disso! Trata-se de estar junto, fazer e viver com o outro, escutar falar, partilhar, formar-se e

investigar coletivamente. Uma estética da rede, da compartilhada, da conversação.

Em seu diário de pesquisa, Jack nos brinda com um pequeno recorte da sua arte de tecer:

*Rio, início este que pretendo que seja meu diário de pesquisa. Escrito à mão, de modo artesanal, como provavelmente defenderia Walter Benjamin. Estou desacostumada a escrever manualmente. O pulso dói, sem muita posição. Sinto medo de errar e não poder acrescentar uma linha entre uma frase e outra. A caneta marca o papel, tornando imóvel as letras e os pontos. Vou, portanto, ter que reaprender a lidar com a escrita não como reescrita, não como rascunho, mas como permanência. Ou aprenderei a criar outras formas de impermanência? (Caderno de Jacqueline, 2016).*

Talvez a escrita não tenha nada de permanente... Talvez se transforme no tempo e espaço de sua leitura, no contexto, consoante o olhar de quem lê. Hoje, ao ler novamente textos e escritos de Jacqueline, eles não soam como antes, não emitem nem enunciam como antes. Suas palavras soam com afetações, emocionalidades problematizadoras, convites afetivos, memórias irreverentes, sorriso aberto e unhas longas e vermelhas.

Grávido de memórias e lembranças, este pequeno texto-homenagem resgata igualmente uma outra experiência amorosa de parceria construída em São Gonçalo, nos últimos oito anos, nos movimentos que levaram ao encontro de nossos pares latinoamericanos, com o coletivo *Redes Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita* (REDEALE). Nesse enredamento de redes, erguemos nossas vozes e corpos contra toda forma e ditame contra nossa autoria de fala e pensamento! Nossa liberdade de criação e invenção!

Nas experiências compartilhadas com docentes no México, no Peru, na Argentina e na Colômbia nos “Encuentros Iberoamericanos de Colectivos e Redes de Maestros y Maestras que hacen investigacion e innovación desde su escuela y comunidad”, com o

coletivo REDEALE, fomos conhecendo “a escola no plural – que emerge desde a cotidianidade dos saberes, dos desejos e das buscas dos que nela atuam ” (BERNAL, 2010: 2). Saberes e fazeres pedagógicos construídos/vividos em diferentes tempos e lugares, alimentados em coletivos docentes que nos ensinaram que *tenemos que seguir luchando para que en América Latina las reformas neoliberales no perduren para siempre*.

Como nos ensina Freire, reafirmando o compromisso político-pedagógico coma construção de uma escola pública de qualidade e por uma sociedade latino-americana mais justa, seguimos em frente nessa luta, chamando: Jacqueline Moraes, presente!

Sua presença entre nós se dá de muitas formas, mas sobretudo pela negação inegociável da culpabilização dos sujeitos pelas violências a que são submetidxs. Não aceitamos que a culpa pela fome seja do famintx, que a culpa pelo estupro seja da mulher, que a culpa do racismo seja do negrx, da não aprendizagem seja da criança, da não ensinagem seja dx professorx... Jack nos convidou e convidava, sempre, a mergulhar nas perguntas, sempre perguntas... Espichar nossas compreensões, desconfiando delas a cada passo, de modo a desestruturar nossos preconceitos everdades cristalizadas. Seu legado foi o da política da amizade e da solidariedade, motivo pelo qual, quiçá, as redes eram tão importantes para ela, assim como a ajuda... As ações de Jacqueline, professora tecelã, nos recordam, com insistência: neste mundo tão desigual em que vivemos, talvez não se trate de mérito ou esforço pessoal. A meritocracia é uma imagem que pode acalantar diante da crueza e dureza das relações de subalternidade e desigualdade que ela mesma obnubila; no entanto, como pensar em qualquer possível meritocracia em um mundo onde poucxs dormem segurxs, agasalhadxs e alimentadxs, enquanto tantxs habitam as ruas, cidades bombardeadas, bairros entregues ao descaso público e à violência? Onde umxs se formam através de idas a museus, espetáculos, teatros, viagens nacionais e internacionais, em escolas bilíngues, trilíngues, enquanto outrxs lutam cotidianamente para

não serem aniquiladxs pela cor de sua pele, pelo sexo da pessoa amada, pela ausência de um teto sob o qual dormir, pelo gênero com o qual se identificam, pela fome, pela miséria, pelo preconceito, pela repressão, pelo pensamento único, pelo desejo de mesmidade e/ou por governos totalitários, (neo)liberais e/ou conservadores?

Não há meritocracia na sobrevivência aos pesados ataques de um mundo desigual, ao esmagamento cotidiano de direitos, à negação reiterada de conquistas sociais, a um mundo que culpa x miserável pela miséria e x pobre pela pobreza. O que há, para além dos esforços dos corpos, do suor e do sangue, é força, solidariedade, cooperação e resistência (RIBEIRO, 2019)! Para cada sujeito que consegue dobrar, com muita solidariedade, luta e cooperação, a própria existência e decepcionar a realização de futuros pré-fabricados e reservados, uma multidão de outrxs sujeitos – invisíveis, comuns, cotidianxs, sujeitos de carne e osso – precisou apoiar, ajudar, compartilhar e, muitas vezes, abdicar de sua própria oportunidade...

Cada umx que faz do futuro anunciado e da vida esperada algo outro; borra um quadro já pintado, plasma outras cores, tonalidades; abre uma pequena fresta no mundo e na nossa história coletiva – de nossa família, nosso bairro, nossa ancestralidade. Umx filhx negrx de mulher negra nordestina retirante e analfabeta entrar na universidade é uma forma também de fazer entrarem histórias, narrativas, corpos, gestos que falam muito mais de uma política de sobrevivência pela amizade e pela cooperação do que pela meritocracia, por exemplo.

A entrada das classes populares no Ensino Superior, uma bandeira de luta e devida de Jacqueline, afora todos os problemas de acesso e permanência que existem, abre um possível, por menor e improvável que seja, de conquista e ocupação de lugares outros. É que a escola, além de possível espaço de reprodução, é também de suspensão, de criação e invenção: o que nos escapa? O que não somos capazes de ver/compreender/ perceber/ criar nela? Até que ponto nossa forma de enxergar a escola, muitas vezes pouco

generosa, não é produto de um processo de negação de sua potência, para além do que ela possivelmente reforça e reproduz?

Jack nos convida a olhar com atenção, sentir, escutar e desaprender com estxs sujeitos comuns, de carne e osso, que tecem compartilhadamente a educação e as redes de formação a cada dia, com seus corpos, vozes, esperanças e irreverências. Por que não?

### **Outros fios (entre infindáveis fios) de uma homenagem: cartas para Jack**

Jacqueline era mulher da palavra escrita – e também oral. Gostava mesmo era de palavras e uma boa conversa. Deleitava-se com leituras literárias, acadêmicas, de autoajuda (e aqui ela nos repreenderia com as sobranceiras alarmadas, para logo gargalhar e dar-se por vencida: gostava de uma “pendenga” que resultasse em risos ao final), santinhos distribuídos em semáforos... Lia de tudo (até bula de remédio, acreditem! Com os óculos de grau para perto, que costumava esconder!).

Se a palavra escrita a convidava, a oralidade lhe atravessava. Nos coletivos docentes, nas rodas de conversas entre professorxs, nas partilhas de experiências com estudantes... A todo momento, Jack e sua insistência pela narrativa e pelo compartilhar nos indicavam outros modos de ser e estar na academia, na formação, com a consecutiva compreensão (inegociável!) de que o reconhecimento dx outro é condição e não objetivo nos processos de formação.

Em seu compromisso ético e político com uma educação de qualidade social para todxs e qualquer umx e por uma formação em que cada umx pudesse ser enxergadx como potência, lembrava e lembra, em sua presença em nós, que, se não existe meritocracia, existe, sim, a importância das redes de solidariedade e amizade e, igualmente, das políticas públicas afirmativas e inclusivas: há políticas que abrem e outras que fecham possibilidades de acesso e permanência no ensino superior, por exemplo, negando a tantos sujeitos a formação em nível acadêmico, principalmente axs mais

pobres. Por isso gritava, com toda a força, nas ruas, com o corpo e a voz, contra uma prisão tão canhestra e aviltante com a qual, mais que uma pessoa, aprisionam-se sonhos e esperanças por um projeto de Brasil democrático e menos desigual.

Jack nos ajuda a ver que essa sorte de coisa também se combate no miúdo das relações, nas gestualidades, com gestos que reconhecem, enxergam, recebem x outro. Sua memória nos invita a nos distanciar um pouco da intenção e semear uma determinada dose de atenção, isto é, dispormo-nos a ver o que passa, o que acontece, o que irrompe como força/ presença nos cotidianos, nas vidas das pessoas. O que aquilo que já acontece, que faz parte da experiência de vida das pessoas tem a nos ensinar, dar a pensar? A isso nos convidava com seu olhar e sua postura problematizadora (às vezes até demais...).

Assumindo a compreensão de que as narrativas podem nos ajudar a ver com o corpo todo, com todos os sentidos, compartilhamos alguns relatos/ mensagens escritas por amigxs, em modo de homenagem à presença viva, pulsante, irreverente e alegre de Jacqueline e sua pedagogia em nós... Porque nenhuma palavra nossa poderia dizer mais do que o afeto impresso nas mensagens que seguem... Acreditamos que o afeto é uma narrativa de intensidade imensurável e indescritível; uma experiência: não se pode narrá-lo, senão suas impressões e afetações em nós...

*São Gonçalo, 17 de setembro de 2019*

*Querida Jac,*

*Hoje foi um dia daqueles que ia te dar orgulho, sabe!?! Totalmente dedicado à pesquisa e querendo ser a melhor que posso só para ouvir você falar que Mairce iria ficar feliz comigo. E como pesquisar, escrever, narrar, investigar, lembrar minha história de vida, sem lembrar de você? Impossível! Você está na minha pesquisa, é parte dela, escrevo também sobre você. Sendo assim, hoje foi um dia que passei com você e estou feliz por isso. Estar com alguém não necessariamente é ocupar o mesmo espaço. Tem tanta gente perto que está tão distante. Estar com alguém é ter esse alguém por dentro, preenchendo o coração...*

*Demorei um pouco para permitir sair as palavras, porque assim como o poeta, estou preferindo ser lida pelas pedras, porque as palavras me escondem sem cuidado. Se sairão todas as palavras? Jamais daria conta de findá-las, por ora, esboço apenas aquelas que precisam transbordar. Há as pessoas que concordam com a ideia que diz que o que a memória amou fica eterno. Começo a discordar, pois, por vezes, quero deseterernizar algumas memórias. Farei isso, matando algumas palavras.*

*Retomando o nosso encontro de hoje, obrigada por me permitir a sua companhia. Foi bom estar com você, mas em breve estaremos perto novamente, é só você terminar essas férias que resolveu tirar em pleno ano letivo. Você está mudada, hein! Bom, minha querida, pode até ser em meio a uma lágrima ou outra que escolho essas palavras para registrar o que você talvez chamaria de diário, mas tenha certeza que minhas lágrimas são de alegria, gratidão pela sua vida e orgulho que estou de você por ser essa mulher forte, guerreira e que a cada dia me ensina que, apesar de tudo, vale a pena seguir em frente.*

*Força Jac, estamos fortes aqui também, mas não se demore, pois estou com saudades até de ouvir seus diálogos acalorados com Mairce. Por ora fico por aqui com essas linhas escritas que ajudaram a transbordar meu eu em palavras. Carinhosamente,  
Danusa Tederiche*

*Niterói, 29 de setembro de 2019*

*Oi Jacques,*

*Venho te dizer que mesmo com a distância física encontro contigo diariamente, pois acredito que a escrita é uma maneira de estar perto e, sempre que leio minha dissertação, lembro-me de você e do quanto estamos envolvidas com o projeto que vem sendo construído por nós.*

*Palavras de fé, esperança e amor nos impulsionam para a vida e é por isso que escrevo, para que você saiba que estou firme e confiante na sua recuperação. Você está sendo um grande exemplo de perseverança e paixão pela vida. Quanta coragem está demonstrando ter!*

*Reafirmo a importância que você tem em minha vida. Tudo que construímos ultrapassa os muros da Universidade. Confesso que estou bastante preocupada contigo, com sua saúde e que tenho rezado bastante por você, pela sua plena recuperação. Tenho aprendido que “viajar” pela vida é isso, é termos força para superar os desafios que surgem, acreditando que podemos vencer nossas limitações.*

*Jacque, me despeço preparando uma nova carta para você, caso goste dessa...  
rsrsrs... brincadeirinha... me despeço com um trecho do livro “Os cinco  
sentidos”, de Bartolomeu Campos de Queirós, trecho que escolhi hoje para  
iniciar a semana com meus pequenos... Estamos com um projeto sobre o corpo  
humano e com GPALÉ; aprendi a cantar poesia com as crianças na escola...*

### **Audição**

*Bartolomeu Campos de Queirós*

Com os ouvidos nós escutamoso silêncio do mundo.  
E dentro do silêncio moram todos os sons:canto, choro, riso, lamento.  
No silêncio vivem barulhos de vento e chuva, de asa e mergulho.  
É preciso o silêncio para poder escutar.  
E quando uma voz invade nossos ouvidos,adivinhamos a felicidade  
de quem fala.  
Nossos ouvidos leem o tom das vozes.  
E o ruído do voo das abelhas adoça o nosso dia.  
Se escutamos música, nosso corpo descansa com a melodia das  
notas.  
Se ficamos em repouso e prestamos sentido aos ruídos,nosso  
pensamento viaja.  
Visita montanha e planície,primavera e verão.  
Escutar também é um jeito de ver.Quando nós escutamos,  
imaginamos distâncias, construímos histórias, desvendemos novas  
paisagens.  
Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.

*Beijos, e um abraço bem apertado,  
Com carinho, Isabele.*

*Querida Jacque,*

*Que saudades sinto de você! A sensação que tenho é de que foi fazer uma  
viagem e logo chegará com aquelas lembrancinhas lindas e coloridas, que fazia  
questão de trazer para cada amigue seu! Marcava encontros para nos  
entregar... nos abraçar com seu sorriso largo fazendo festa. Ainda sinto  
tristeza por tua despedida, mas aprendi a aceitar! Sei o quanto teu espírito  
era livre, desprendido, corajoso! Gostavas de viajar, de descobrir novos*

*lugares, de questionar os mistérios da vida e, portanto, sinto que a tua missão continua em outro plano, ensinandoaprendendo com outres companheiros de jornada. Tenho muita gratidão por ter sido minha orientadora, sempre brincávamos que nutríamos uma relação amor-ódio. Tudo farsa! Foi sempre amor! Só amor, respeito e gratidão. E a beleza do tempo foi nos tornar grandes amigas. O que posso dizer é que hoje sou melhor pessoa e professorapesquisadora. Melhor porque você atravessou a minha história! Sua presença física faz falta, é verdade, mas como diz a poetisa Adelia Prado, “O que a memória ama, fica eterno. Te amo com a memória, imperecível.”*

*Jacqueline é reconhecida como uma professora cuja vida profissional foi dedicada a formação de professorxs, ajudando-xs a construírem práticas educativas e alfabetizadoras mais significativas, amorosas e inclusivas a estudantes das classes populares. Conhecida por suas exigências de orientação e suas perguntas desestabilizadoras, foi uma pesquisadora que nos ensinou que a militância pela educação pública, gratuita, laica e política não cabe apenas nos textos e nas pesquisas que produzimos, tampouco somente nas redes sociais, mas principalmente deve transbordar nas ruas, nos gritos por justiça, na resistência diante da intimidação e da repressão política e militar quando ameaçam destruir a educação pública e a democracia. Sempre nos ensinou a defender e a optar por elas. Minha imensa gratidão por ter atravessado a minha vida como orientadora e amiga!*

*Aline Gomes da Silva*

Jack foi e é uma gigante. Sua presença espichava os demais... Ler as mensagens para ela nos emociona. Traz lembranças vivas de uma presença que arde no peito. Sua desobediente presença no mundo, na formação e na pesquisa incitam perguntas que abrem o mundo. Jacqueline era tecelã; tecia redes com a velocidade com que destecia certezas. Gostava de jogar no oceano de dúvidas aqueles cujas posições já pareciam rocha endurecida:

### **O que ainda merece a pena ser dito?**

Maestra tecelã...

Jacque tecia?

Jacque era muito ruim para tarefas manuais... mas, Tecia textos...

Texto...

Préstamo (s. XIV) del latín *textum* „tejido“... De la familia etimológica de *tejer* (V.).

Era uma criadora de palavras andantes, por isso criou o FALE com Mairce.

De palavras como gestos coletivos,  
por isso peitou a coordenação do programa junto comigo. De palavras infantis,

De palavras pequenas, De palavras chatas, De palavras de ordem,

De palavras de força políticas, De mirada de palavra,

De unhas de palavra,

De sonhos de palavra que nunca lembrava... Jacque do princípio ao fim teceu palavras...

E nos primeiros e nos últimos dias juntas: ela escreveu...

Como personagem de um micro-relato de Galeano sobre Pepe Mujica, nos disse a cada um de nós aquilo que ela desejava dizer: com os olhos, com as mãos, sempre escrevendo...

Jacque Texto, Jacque professora,

Jacque, A DE ALMA OAXAQUENA... sem dúvida a terra deve a ter acolhido, é uma terra cheia de mulheres com tranças, tecedoras de hupiles.

Adriana, a irmã da Jacque, me deu esse huipil dela. Um huipil é um tecido...

CUANDO UNA MUJER DE CHIAPAS SE PONE UN HUIPIL CEREMONIAL, AUTOMÁTICAMENTE CREA ALREDEDOR DE SU CUERPO UN ESPACIO SAGRADO, UN AMBITO DE EXCEPCIÓN DONDE ES POSIBLE LA LECTURA INTENSA DE UNA COMPOSICIÓN DE IMÁGENES BORDADAS. COMPOSICIÓN MEDIDA, COMO LA POESIA. HABLAR DE POESIA, PARA ESTAS MUJERES, ES HABLAR DE LAS “CANCIONES TEJIDAS” DE LOS BORDADOS DE PALABRAS QUE CREAN ESE ESPACIO DONDE SURGE LO SAGRADO EN EL MEDIO DE LAS COSAS DE TODOS LOS DIAS (in:

<https://www.revistadelauniversidad.mx/storage/7de7cd12-3ec2-4407-9212-2945dd20f9c5.pdf>)

O de todos os dias...

Vir pra FFP...

Dar aulas...

Participar alegremente de todas as atividades... inclusive as mais desinteressantes... Ler textos...

Rabiscar produções dos alunos... Comer pipoca do tio...

Comer coxinha na cantina...

Organizar a sucupira comigo e com marquinhos... Aguentar uma greve firmes e fortes em 2016...

Organizar aulas públicas... Produzir foros com estudantes... Não deixar cair a peteca...

Resistir 2017.. Ocupar as ruas...

Ir à Assembleia da Asduerj...

Ir à manifestação em defesa da escola pública... Compartilhar trocados...

Perguntar se necessita uma força... Falar com Ana Santiago.

Ligar para Mariza. Ver com Odimar.

Mandar projeto de doutorado pra CAPES no meio da tormenta... Ver Lula ser preso injustamente...

Gritar Lula livre em cada aniversário... Levar o convidado ao aeroporto...

Ir ao cinema...

Ir à última exposição...

A FFP inteira com Jacque criando um tecido com outros...

A FFP como HUIPIL MEXICANO EM JACQUE: ESPACIO DONDE SURGE LO SAGRADO EN EL MEDIO DE LAS COSAS DE TODOS LOS DIAS.

*Eu tive a sorte de tecer com Jacque parte desse huipil, desse texto... foi a FFP que me deu essa sorte. O huipil FFP que diz de todos nós... entre nós. Contra toda barbárie! Ô sorte!*

*Anelice Ribetto*

Há que terminar. Precisamos terminar de alguma maneira, com algum tom de consideração final ou fechamento. Acontece que um texto, pensamos, não tem um fim. Como a vida e como a amizade, um texto é abertura pura: contingência. Uma navalha que continua a cortar devagarzinho, com a tênue, porém insistente pressão contra a pele. O som cuja presença no corpo ainda soa e ressoa, indiscriminadamente... O amor, a paixão, a raiva contra as injustiças e violências, estatais ou não. Um texto são tantas coisas... E encontros.

Este texto é um re-encontro com memórias que nos mobilizam, nos emocionam. Nos mexidos da memória, um achado: um poema de 2011, de quando ainda era, Tiago, estudante de graduação. Conheceu Jacqueline em um FALE na UNIRIO, nos idos de 2008. Nas mãos de unhas vermelhas de Jack, suspenso no ar, enquanto lia/contava a história, estava o livro “A moça tecelã”. Foi paixão à primeira vista, a qual resultou num poema escrito numa tarde quente e cheia de brisa, numa cidade do interior da Paraíba chamada Ingá, onde as cigarras e libélulas costumam fazer longas, sonoras e coloridas apresentações:

## **Caminho**

Tiago Ribeiro

### **À Jacqueline de Fátima dos Santos Morais**

No limiar do caminho libélulas fazem piruetas sacudindo o dia que se remexe frouxo.

Sob o mormaço do sol que invade os dias e as gentes não há o que não seja já diferente do que é – Nem o voo das libélulas.

Ao longo do caminho paralelepípedos estalam mudos, Indiferentes à revoada que acontece sobre si – Revoada pirotécnica, circense, informatável:

É que cada voo aponta para múltiplos caminhos sem entrada nem saída: apenas meio. As libélulas em seus voos só encontram meios de passagem!

Por desenharem o caminho já não mais o sabem! E refazem-no, repetem-no, reinventam-no:

Em vão.

A necessidade de controle é de um descontrole que desbota os movimentos – E então as libélulas voam em pseudo-círculos –

Confundidas?

Ah, mas voam!

E com o voo de muitos meios inventam a manhã, Inauguram o dia – seu dia!

Sob o sol que amorna as gentes e estala as pedras,

Elas são um exército invisível que visibiliza o outrora não visto:

Num simples farfalhar de asas, num tremeluzente voo tímido, num quase imperceptível movimento...

Reside a felicidade (?)...

Desde o limiar do caminho onde as libélulas fazem piruetas.

Hoje Jack voa livre como as libélulas, a cirandar, em algum lugar, rodas de sabedorias, perguntas, encontros, afetos, amores... Porque “tecer era tudo o que sabia. Tecer era tudo o que sabia fazer”... Fios de amizade que seguem colorindo redes e urdiduras mundo afora.

## Referências

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNAL, M. P. U. Expedição pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

MORAIS, J. F. S. Expedição pedagógica: estratégia de formação docente em contextolatino americano. In: TAVARES, Maria T. G; BRAGANÇA, I. F. S. (Org.). *Vozes da Educação 20 anos: memórias, políticas e formação docente*. Niterói: Intertexto, 2016.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. *Revista Entrever*. N.1, v.1, 2011.

RIBEIRO, T. *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, UNIRIO. Rio de Janeiro, p. 200. 2019.

RICOUER, P. *Tempo e Narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.





professoras alfabetizadoras eram o material do qual Jacque se dedicava a dedilhar os fios da práxis pedagógica em seus enredos e tramas.

Mundo este que faz Jacque ansiar por novos encontros, conhecer outros chãos de escolas. Aqui, abro aspas para uma, entre tantas passagens vividas junto à Jacque, pois estivemos com outras companheiras nas “tendas nômades armadas, ao longo de uma vida” acampadas no Núcleo Vozes da Educação, ao longo de 20 anos.

No enlaçar e no entretecer de registros sobre envolvimento com Jacque estes me fazem revisitar lembranças sobre a expedição pedagógica acontecida em 2016, na cidade de Huncayo, no Peru.

Como participante da expedição, no ano de 2016, rememoro que cada um/a de nós inscrevemos um trecho das nossas vivências e emoções com Jacque ritmadas por sua generosidade em partilhar experiência marcante para nós que estivemos em Huncayo, dos viajantes, ao retornarem, se mostrarem diferentes de quando partem. São outros.

A coragem em reunir, juntamente com a companheira Mairce, um grupo de educadores e educadoras em processos formativo, fez de Jacque a quem mais radicalizou as expedições pedagógicas como uma tradição recentemente inventada pelo Vozes. As expedições organizadas por Jacque expressavam uma forma inquieta de entrega ao encontro com o outro, urdindo fios sobre o fazer/pensar a escola em suas complexidades.

Talvez as expedições tenham animado às aventuras de Jacque como testamento legado para todos nós do Vozes e para além dele. Elas constituem a realização de uma pedagogia mediante a qual ganham expressividade metodológica no duplo sentido de mover o chão da escola e movem a todos que delas participaram em continuar desbravando este chão. Pelas expedições se dá, ao meu modo de ver, a expressão mais acabada do vínculo de Jacque ao método historiográfico narrativo de Walter Benjamin, justapondo fragmentos repletos de imagens dialéticas.

Lembramos que Walter Benjamin, um dos autores dos quais Jacque se manteve conectada pelo estilo narrativo, dedicou-se à

leitura do materialismo histórico, defendendo que este “não aspira a uma apresentação homogênea nem tampouco contínua da história” (BENJAMIN, 2006, p. 512). Interessava a Benjamin ler a História como um método privilegiado por meio da montagem literária. Assim refletia: Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2006, p. 502).

Tal como Benjamin, Jacqueline, a “professora tecelã”, em suas expedições recolhia palavras, imagens, fotografias, espécies de retalhos, formando mosaicos e expondo-os em circulação como tributo às professoras, fazendo-lhes justiça pelo que estas realizam em lutas, descobertas e produção de novos sentidos sobre a escola e à educação em ato.

Também se faz necessário dizer o quanto a defesa de uma escola acolhedora e democrática se manteve como princípio de agenda de lutas de Jacqueline. Desde o golpe midiático-judicial, no ano de 2016, que impôs o impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff e a prisão de Lula da Silva, cujo processo foi eivado por atos de flagrantes inconstitucionalidades, Jacqueline, e todos nós do campo democrático, fomos lançados a uma intensa luta em defesa do Estado Democrático de Direito que, no entanto, foi tragado pelo projeto antidemocrático, entreguista e ultraconservador que se habitam o interior de uma espécie de cavalo de Tróia, chamado Jair Bolsonaro.

Em suas postagens diárias, nos movimentos de rua pela democracia, em defesa da escola e da universidade pública, em defesa de Paulo Freire, lá estava Jacqueline. Seu rosto é a imagem deste momento inaudito que enfrentamos no tempo presente. Jacqueline, como coletora de narrativas e histórias, compartilhava, também, temores e angústias sobre este momento da nossa história. Estava tomada por uma convicção de que é necessário “atear no passado a centelha da esperança: também os mortos não estarão seguros diante

do inimigo se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 1995, p. 695).

Mas, estamos com Jacque no cultivo da teimosa esperança. E em sua homenagem, parafraseando Paulo Freire, convido a todos a conjugar o verbo “esperançar” que instiga aos movimentos: – “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47). Compartilhar a esperança, é compartilhar o sonho por uma sociedade justa.

Mesmo que estejamos cercados de fatos consumados, em situações limites de nossas existências, estivemos com Jacque impulsionadas pela nossa efervescência utópica e nos movemos em direção ao adiante por expectativas, esperanças de que a dignidade da vida que, ainda não é, virá a ser pela nossa ação no mundo.

Seguimos com Jacqueline Moraes (nossa querida Jacque) acampadas dentro das palavras-tenda “esperança” e “coragem” na realização da utopia radical.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Trad. de Irene Aron. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre o Conceito de História. In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## Jacqueline Morais: professora que tecia porquês<sup>1</sup>

Ana Paula Venâncio

Em 1990 te conheci, Jacqueline! Faceira professora que, às sextas-feiras, no horário noturno no Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>2</sup> (IERJ) adentrava a sala de aula com uma esfuziante alegria. Lembro-me com detalhes de sua chegada no primeiro dia de sua aula, com nítida lembrança. Seus passos ligeiros adentrando a sala de aula, com uma mochila apoiada nos ombros, seus cabelos compridos castanhos cacheados e uma animação sem igual. Neste dia da semana tínhamos somente a sua aula. Era uma turma do Curso de Estudos Adicionais<sup>3</sup>. A maioria das estudantes deste curso eram oriundas e recém formadas do próprio colégio.

Nós alunas do Curso de Estudos Adicionais, curiosas ficamos para conhecê-la, ouvi-la e saber do que se tratava a disciplina descrita no cronograma curricular do curso. Ao se apresentar como professora alfabetizadora e assim apresentar a sua disciplina, para muitas de nós foi uma surpresa, pois esperávamos que fosse “ensinar a metodologia” de como trabalhar na Pré-escola com jogos, brincadeiras, músicas... Nada disso aconteceu! Decepção para muitas estudantes. Para mim um encontro de muitas surpresas.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em TEDERICHE, Danusa; ABREU, Rutyê; OLIVEIRA, Daniel (Orgs). Encontros com Jacqueline Morais e Mairce Araújo: tecituras de vidaformação. Rio de Janeiro – RJ: Ed. do autor, 2020. 150p. pdf.

<sup>2</sup> Em 1997, com a entrada da Fundação de Apoio a Escola Técnica, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) passou a nomenclatura de Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ); uma centenária instituição criada por Anísio Teixeira em 1932.

<sup>3</sup> O Curso de Estudos Adicionais era uma formação complementar ao Curso de Formação de Professores que ampliava a habilitação pedagógica para lecionar na Pré-Escola e Alfabetização.

Logo no primeiro dia de aula, conversamos muito sobre infâncias, o espaço da Pré-escola, a Classe de Alfabetização, sobre a importância daquele curso para a nossa formação. Uma conversa marcada pela defesa e preocupação política pelo curso que estava em vias de ser extinto pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Desde o início de sua fala, Jacqueline empreendeu um discurso político-pedagógico-ético-afetivo sobre a escola pública que de pronto me impactou, sobretudo porque ela nos ajudava a pensar sobre a escola e o significado dessa instituição para as crianças das classes populares e do nosso comprometimento/compromisso com a educação pública. O pensamento de Jacqueline era bem diferente do que até aquele momento eu ouvira sobre a escola pública. Ela era professora do Curso de Estudos Adicionais e lecionava nos Anos Iniciais do IERJ em uma Classe de Alfabetização.

Fui para casa naquele primeiro dia muito mexida. Eram tantas emoções... eu não sabia o que pensar daquela professora que acabara de conhecer. Meu coração, meu interior, meu corpo, meus pensamentos, tudo se misturava e eu não sabia se ficava feliz ou se o que eu tinha visto e ouvido era verdadeiro! Aquela escola pública que Jacqueline nos ensinava a enxergar eu estava conhecendo a partir daquela primeira conversa.

Como aluna de escola pública, passei boa parte da minha escolarização sofrendo com racismo, infeliz por acreditar que para aprender tinha que sofrer e, sofri durante muitos anos, com a discriminação, o descaso, a classificação, a comparação e o escárnio por parte de professores por eu não aceitar tais formas de violência. Não foi fácil suportar e atravessar os anos escritos a fios de ferro as palavras e os textos que em meus cadernos repousaram. Minha mãe, mulher preta, pobre, viúva que em seu calado pranto sofria por não poder me ajudar, pois lhe faltava o saber das letras. Durante o tempo de estudo na Formação de Professores (Curso Normal) o discurso político- metodológico-pedagógico parecia não mudar muito do que havia experienciado durante o meu processo

escolar, sobretudo na relação entre quem ensina e quem aprende. Uma distância da qual passei boa parte da minha vida escolar sem entender o porquê dessa abissalidade.

A primeira aula da professora Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, foi impactante! Sua fala estava na contramão de “tudo” que eu vivera até aquele momento dentro da escola pública, sobretudo na minha formação. Foi demais pra mim! Eu não sabia o que pensar! Eu ainda não havia tido a oportunidade de conhecer uma professora que falasse de criança com um discurso humanitário, respeitoso, afetuoso, cuidadoso, atento, vivido no pensamento infantil, numa relação que era sempre *com*(partilhada). Seu falar era de proximidade, de escuta, permeadas por muitas questões e perguntas.

Os dias se sucederam. Nossas sextas-feiras eram festivas. Jacqueline chegava com uma animação incomparável! Era bonito de se ver. Sorridente, nos envolvia em suas histórias que, contadas de um jeito muito próprio, nos deixava curiosas. E assim, iniciava sua fala nos enredando em situações vividas em sala de aula com as crianças, suas curiosidades, nos apresentando como as crianças pensavam a escrita e a leitura com cuidado e afeto. Isso foi muito bom de se viver com ela!

Uma das características de suas aulas eram as perguntas. Jacqueline, ao apresentar e nos envolver em curiosos pensamentos sobre um desenho, uma escrita ou uma situação vivida com as crianças, ela nos ouvia e contemplava atentamente nossas falas. Em vista disso, seus olhos brilhavam e uma inquietude latente ao seu pensar fazia com que o registro de nossas falas em seu caderno, pudesse lhe dar a sensação de nada escapar à sua atenta reflexão. Enquanto escrevia, nos ouvia e escrevia também a própria fala, pois era assim que suas aulas começavam a ser tecidas e a partir de um comentário, muitas vezes desprezioso, vinham as perguntas. Eram perguntas-respostas, perguntas-perguntas, perguntas-desconfiadas, perguntas-dúvidas, perguntas-investigativas, perguntas-desconcertantes, perguntas-políticas, perguntas de perguntas... Eram aulas que nos movimentavam. Aquele modo

sinuoso, vagaroso, disfarçado de nos envolver e movimentar nossos pensamentos gerava incômodos, aborrecimentos, choros, discussões, raivas, revoltas, reviravoltas. Jacqueline enfrentava as falas-críticas com a compreensão de que a inquietação era ambivalente. O que as pessoas talvez não compreendessem é que ela por meio de suas perguntas, movimentava nossos pensares de um jeito que não conhecíamos.

Jacqueline por meio de suas ideias, palavras e experiências nos ajudava a pensar e compreender os estudantes enquanto sujeitos de conhecimento que compõem e tecem o cotidiano escolar junto com professores, responsáveis numa relação recíproca de que aprendemos com as crianças e essas com seus professores, com seus pais, com seus colegas, dentro e fora da escola. Em suas aulas, vivíamos a experiência de nos ouvirmos, de nos perguntarmos, de nos experimentarmos como aprendentes e ouvidores atentos de nós mesmas e das crianças. Minha vida de professora não seria nunca mais a mesma depois de nossos encontros.

Estar com Jacqueline era motivo de muita alegria e aprendizagem, pois possibilitou que eu conhecesse uma outra forma de pensar a escola. Passei a estar nas suas palestras, em congressos, aulas e nos encontros do GEFEL<sup>4</sup> da qual era uma das professoras fundadoras do grupo. Jacqueline acompanhou meu processo de formação, sobretudo na pós-graduação, no Mestrado e no advento do Doutorado, sempre me apoiando, valorizando minha prática e experiência enquanto professora alfabetizadora em que fui me tornando na interlocução com ela e com outras companheiras que junto comigo caminharam. Enleado a esse processo compartilhado de formação, nossa amizade foi um assentamento de cuidado e atenção que durante todos esses anos nos envolveu, nos manteve sensivelmente próximas.

---

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL) grupo institucional criado por professores que atuavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro que desejavam estudar e pesquisar sobre suas práticas. O grupo foi fundado em 1995.

São 30 anos de amizade. Você continua viva em minha vida. Quando te conheci, não mais te larguei. Como sempre te chamava, minha Professora Preferida. Você me presenteou com a sua presença, sua fala, sua sabedoria e sua humanidade.

Viva Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes!



## Carta. À mestra, com carinho<sup>1</sup>

Renato Poubel de Sousa Assumpção

São Gonçalo, 02 de abril de 2020.

Olá, Jack, como estás?

Aqui as coisas não estão muito boas. Um problema de saúde mundial nos atormenta, mas tenho fé em Deus que vai se resolver brevemente.

Sabe, hoje as pessoas escrevem por e-mail, facebook e whatsapp, mas resolvi fazer a moda antiga: escrever uma carta.

Este ano completa-se dez anos da conclusão do mestrado e bateu aquela saudade. Engraçado como coisas que são dolorosas em alguns momentos da vida, podem cativar em nós sentimentos tão doces que nos faz sentir falta de não serem mais vividos. Como você me ensinou, são as experiências que como nos diria Larossa, nos marcam e nos tocam.

Fiquei a pensar sobre vários momentos que passamos juntos. Foi uma boa caminhada, não foi? Rs. Lembra de quando nos conhecemos? Ainda na graduação em pedagogia. Eu jovem recém formado em educação física, achava que já sabia tudo.

Fui cursar a minha segunda graduação e quem vai me dar aula na disciplina alfabetização I? Nos "chocamos" na primeira aula. Rs.

Vinha de uma área mais dura, com pensamentos um pouco distintos da pedagogia. Tivemos um bom debate. Daí você me surpreende e me faz um desafio - para colocar o que eu acreditava em teste - me pergunta se eu daria a próxima aula. Eu como não sou

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em TEDERICHE, Danusa; ABREU, Rutyê; OLIVEIRA, Daniel (Orgs). Encontros com Jacqueline Moraes e Mairce Araújo: tecituras de vidaformação. Rio de Janeiro – RJ: Ed. do autor, 2020. 150p. pdf.

de me acovardar aceitei prontamente, porém depois o medo tomou conta de mim. "Que besteira eu fiz", pensei.

Chegada à semana seguinte, na hora da chamada você logo se lembra do desafio. Eu na torcida para você esquecer. Rs. Eu falo que então, devemos ir para a quadra porque lá é o meu habitat e fomos, uma turma inteira para a quadra da FFP! Poucas vezes vi aquela quadra sendo utilizada pela Universidade. E antes de iniciar a aula virei-me para você e disse: \_eu faço a sua aula, então, a senhora faz a minha. Muito engraçado te ver tirando o salto, e com aquele pé branquinho pisando naquela quadra empoeirada. Jack, você sempre foi uma bonequinha.

Participou de toda a aula, com vários questionamentos, reflexões e no final percebi que "as diferenças que tínhamos se completavam". Seus ensinamentos e o curso de pedagogia, como um todo, me fizeram crescer como profissional da educação.

Naquele ano, tivemos muitos outros debates. Sempre de forma respeitosa. Mas vou ser sincero, quando resolvi fazer a prova para o mestrado, no penúltimo período de pedagogia e lhe vi na banca para a avaliação oral do projeto, achei que minhas chances tinham ido para o espaço.

Logo você, com quem tive tantos embates pedagógicos na banca, avaliando uma proposta que tinha a educação física como eixo central. Você e a professora Lucia, "acabaram" comigo. Só me senti aliviado quando a professora Márcia chegou e elogiou o meu trabalho. Rs. Mal sabia que vocês estavam me testando e vendo até onde eu iria.

Surpresa foi ver o resultado final, eu havia passado; entretanto, surpreendente foi ver que havia me escolhido para ser o seu orientando!

Depois de muito tempo, em nossas frequentes divergências, você me contou: "\_foi sua postura do primeiro contato, a forma de defender suas ideias e a sua persistência que me fizeram te escolher para ser meu orientando". Como o destino é engraçado, não acha?

Durante o mestrado, aprendi o quanto a leitura é importante. Tive de ler muita literatura brasileira paralelamente às leituras

acadêmicas, porque assim me cobrava. E com os autores que me apresentava, eu me construí pesquisador de minha própria prática.

Aprendi a ver outros pontos de vista. Diferentes ângulos de visão. Bakhtin.

Aprendi, que devemos valorizar os saberes populares muitas vezes desqualificados/desconsiderados por não pertencerem à ciência moderna. Boaventura.

Com Certeau, conheci as astúcias dos mais fracos.

Não podendo me esquecer de Paulo Freire, na complexa busca de “ler o mundo para poder transformá-lo”, que virou minha maior referência educacional brasileira junto a Darci Ribeiro, aqui uma influência dos professores Fidel e Sônia, seus grandes amigos.

Mas quem eu nunca vou me esquecer é Benjamin. Como posso me esquecer? Sua grande paixão. Em uma das disciplinas do mestrado cada aluno tinha de escolher um autor e escrever tudo que sabia sobre o mesmo. Desde a sua história, até os seus conceitos e princípios. Mas eu não tive escolha. Fez-me ler e escrever sobre Walter Benjamin. Foi um trabalho duro. Pesquisar, comprar livros. Li todos os que comprei. Acho que uns sete. Rs. Depois de escrever um bom texto e fazer a apresentação do autor para todos. Sim, um bom texto, porque quem foi seu orientando e de Mairce (esta, para além de sua amiga, sua irmã, e se você é a nossa mãe acadêmica, Mairce é carinhosamente a nossa tia) sabe que os textos voltavam para nós como um arco íris de marcações. Como era doloroso receber cada um. Mas fazia-nos crescer em nossa escrita. Sem saber e sem perceber, cada dia compartilhava-me as ferramentas necessárias para que eu viesse a crescer.

Sim Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais que carinhosamente chamamos de Jack. Bate aquela saudade.

Obrigado por tudo. Espero que estejas em grandes conversas com o Benjamin. Daqui, saiba que te levarei comigo para sempre. Olhe por nós e continue nos orientando com sua sabedoria.

Até breve, minha querida orientadora!



## Jacqueline Morais, com “I” e não com “E”<sup>1</sup>

Dennys Henrique Miranda Nunes

*Essa é Jacqueline.  
Jacqueline é mulher e não foge à luta;  
Jacqueline atualmente cuida de 4 bolsistas e 3 mestrandos;  
Jacqueline é de esquerda.  
Jacqueline pede para escrever mais, reza;  
Mesmo não tendo admiração calorosa por Jacqueline,  
Jacqueline vem se fazendo presente todos os dias.  
Jacqueline irá reclamar que tem muito Jacqueline.  
Jacqueline incentiva a ler e a ir em exposições culturais;  
Jacqueline cobra muito! “É escrevendo que se aprende a escrever.  
Vamos escrever!” Jacqueline ou Paulo Freire?  
Jacqueline.  
Jacqueline esteve ontem no ato das mulheres em defesa da democracia.  
Jacqueline é independente.  
Talvez essa seja Jacqueline Morais ou a criação que fiz dela  
(Dennys H. M. Nunes).*

É começo do outono no Rio de Janeiro, dia 25 de março de 2020, as ruas e grandes centros comerciais estão vazias... Nem tanto, mas a recomendação do governo é para ficar em casa. Uma pandemia assola o mundo, parece uma distopia zumbi. Alguns acreditam, outros nem tanto. Faz parte de toda ficção. Recebo uma mensagem no *WhatsApp*, é a Danusa. “Me passa o seu e-mail, daqui a pouco você vai entender”.

O chamado é para escrever uma experiência narrativa para Jacqueline e Mairce, coisa que não tenho feito desde quando saí da bolsa em 2018. Prontamente me lembrei deste poema que fiz para

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em TEDERICHE, Danusa; ABREU, Rutyê; OLIVEIRA, Daniel (Orgs). *Encontros com Jacqueline Morais e Mairce Araújo: tecituras de vidaformação*. Rio de Janeiro – RJ: Ed. do autor, 2020. 150p. pdf.

Jacqueline em 2016. Ela tinha me prometido que escreveria algo sobre ele, não o pode fazer, coube a mim voltar nele e destrinchar. Ou tentar explicar o que está escrito (perdoe-me as escritoras e as leitoras, ainda não consigo dizer tudo o que quero quando escrevo).

Aqui lembro que sou livre, posso colocar a conclusão no começo, a introdução na metade e o desenvolvimento sem envolvimento no texto. É um fluxo, não tão contínuo como eu gostaria, de pensamento. Clarice, vem aqui! Nesse tempo de quarentena, imagino que Jacqueline estaria se comichando com as falas do presidente, além de estar procurando de todas as formas promover as reuniões do grupo de pesquisa. Essa é a Jacqueline. Ficou muito dela em mim, sinto saudades.

O contexto que escrevi esse poema, não foi um dos melhores e nem dos mais românticos. Não estava muito satisfeito com as cobranças, que eu não entendia muito naquele momento, e com a frase que ela me disse: “Você não sabe escrever”. Para algumas pessoas, isso poderia ser o fim ou o começo de um trauma. Para mim foi de tudo um pouco! Resolvi escrever e mostrar para ela, que alguma coisa eu sabia fazer.

Jacqueline tinha um jeito único de mexer com os sentimentos e as certezas das pessoas, o seu jeito firme e decidido, era característico onde passava. A pergunta quando escrevíamos algum trabalho era frequente: “colocou meu nome certo?”. Dona de um perfeccionismo do tamanho da pessoa que foi. Depois disso eu escrevi. Na verdade, foi uma das coisas que mais fiz durante esse tempo de pesquisa. Além, é claro, de ler, debater, apresentar trabalho e responder mensagem de madrugada.

Eu sei que o objetivo desse texto era de trazer uma narrativa sobre algum atravessamento que tenha ficado desse tempo que vivi com ela. Sei também, que Mairce pouco foi falada. Perdão. O sentimento que tenho por você é enorme. As duas se faziam uma, era incrível, você tinha que ver! A sintonia na hora de cobrar parecia ensaiada, deve ter sido mesmo, ao longo de anos de produção e

vivências juntas. Já que todo texto pede um começo, meio e fim, quero deixar aqui, algo que ainda não terminou.



## A curiosidade epistemológica de Jacqueline Morais<sup>1</sup>

Igor Helal

Não lembro exatamente da primeira vez que vi a Jacqueline. Lembro, sim, que foi lá pelos idos de 2009, quando cursava Pedagogia na UNIRIO, provavelmente numa roda de conversas, numa palestra ou no corredor da faculdade. Ela, sempre com os cabelos cumpridos e de vestido, as unhas pintadas... Jacque era vaidosa.

Mas lembro da última vez: sempre que saio do metrô do Maracanã, corto caminho por dentro da UERJ para chegar em casa, em Vila Isabel. Em 2018, fazendo esse trajeto, encontrei Jacque conversando com alunos e professores perto do "queijo"<sup>2</sup>. Ela, quando me viu, fez aquela cara com o sorriso que só ela tinha e exclamou: "Olha ele!". Se eu soubesse que seria nosso último encontro, teria dado um abraço. Foi tão rápido. Jacque era marcante.

Tive o privilégio de não só conhecer a Jacque, mas de partilhar alguns momentos com ela. Ela me ajudou com uma bolsa de pesquisa que eu nem tinha direito na época da graduação. Me convidou para falar de fotografia para as crianças de alfabetização da sua turma no Cap/UERJ, para os seus alunos da UERJ-FFP... Chegamos a dançar juntos e com outros professores da América Latina num encontro ibero-americano de formação docente na Argentina em 2011. Guardo com carinho vídeos e fotos desse e de muitos outros momentos. Jacque acreditava na gente.

Ela não deixava passar um momento sem fazer pelo menos uma pergunta. Com ela, aprendi na experiência o que é ter a tal

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em TEDERICHE, Danusa; ABREU, Rutyê; OLIVEIRA, Daniel (Orgs). Encontros com Jacqueline Morais e Mairce Araújo: tecituras de vida e formação. Rio de Janeiro – RJ: Ed. do autor, 2020. 150p. pdf.

<sup>2</sup> Apelido dado a um espaço da UERJ.

curiosidade epistemológica de Paulo Freire. Além disso, estava quase sempre com uma câmera na mão para registrar os processos formativos que vivia. Jacque era muito curiosa.

Uma vez também lembro que estávamos num auditório e, ao terminar a fala do palestrante, Jacque não levantou, não aplaudiu. Ela estava do meu lado e perguntei: Jacque, porque você não bateu palmas? E ela disse: eu só aplaudo uma coisa quando eu gosto! Pior que isso faz todo sentido e só me dei conta nesse dia. Jacque era diferenciada.

Enfim... Jacque, pra você eu bateria todas as palmas, porque sei, inclusive, que não aplaudiria sozinho.

Saudades, professora!

Jacqueline era e é PRESENTE.

# **PARTE 1**

**Contribuições de Jacqueline Morais para os debates do Taller latinoamericano para la transformación de la formación docente en lenguaje**



## **Conversa, partilha e formação docente: o Fórum de Alfabetização, leitura e escrita (FALE)<sup>1</sup>**

Carmen Sanches Sampaio  
Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes  
Tiago Ribeiro

### **O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita**

O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), espaço formativo privilegiado neste texto, aconteceu pela primeira vez no dia três de março de 2007, com o tema “Leitura, Alfabetização: tudo a ver”, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Os encontros eram parte do projeto de pesquisa e extensão intitulado Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita (SAMPAIO, 2007a).

Esse é o primeiro encontro do FALE (Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita) – um projeto financiado com o apoio da FAPERJ. Qual é o objetivo do FALE? Que a gente se encontre uma vez por mês para conversar sobre as práticas e concepções cotidianas. Qual é o objetivo maior? Articular prática-teoria-prática. Que consigamos viver aqui, neste ‘espaçotempo’, durante nove encontros, essa circularidade de, a partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática. Para quê? Essa é a pergunta... Para retornar à prática compreendendo-a de modos outros, ampliando nossas possibilidades de pensar e atuar. (SAMPAIO, 2007b).

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado em: SAMPAIO, C. S.; MORAIS, J F S; RIBEIRO, Tiago. Fórum de alfabetização, leitura e escrita: notas sobre experiência e formação docente. VIII Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje. Rio Claro, São Paulo, 2013.

Dos nove encontros previstos para acontecer ao longo do ano de 2007, período no qual ocorreria o projeto, o FALE se espichou. Entre os anos de 2007 e 2013 aconteceram 40 encontros – todos filmados e transcritos – mediante a importância que tal ação foi ganhando junto a professorxs da escola básica, que garantiam um público médio de 200 pessoas por encontro. Compete lembrar que, focando sempre na discussão da prática alfabetizadora vivida no cotidiano escolar, o FALE passou a acontecer, também, em outras cidades fluminenses além do Rio de Janeiro: em 2009 e 2014 aconteceu em Três Rios e Angra dos Reis, respectivamente. Além dessas duas cidades, onde os encontros aconteceram ao longo de um ano, por meio de uma parceria com as Secretarias de Educação, o FALE acontece, atualmente, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo (RJ), coordenado pelas professoras Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes e Mairce da Silva Araújo; na UNICAMP, em Campinas (SP), com a coordenação do professor Guilherme do Val Toledo Prado e, desde março de 2018, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém (PA), coordenado pela professora Elizabeth Orofino.

Todos os encontros, indiferentemente da cidade onde acontecem ou tenham acontecido, perseguem um princípio comum: a conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) como meio para o pensar com o outro e como potência para a transformação. Puxam essa conversa sujeitos encarnadxs, gente de carne e osso que vivencia e constrói o cotidiano da alfabetização, na escola e/ou na universidade. Assim, as mesas do FALE são compostas por, ao menos, umx docente da universidade e umx docente da escola básica. Ambos falam de suas experiências e práticas no campo da educação; de suas práticas, pesquisas e aprendizagens. A palavra circula, ganha diferentes ecos e tonalidades; não pertence à mesa, a umx ou a outrx; é de todxs. Todxs podem falar, expor seu ponto de vista, perguntar, comentar, interpelar.

Após as narrativas dxs docentes que puxam a conversa, a plateia é convidada a se colocar, deixar suas marcas, seus rastros. Quiçá o mais bonito neste movimento é que, pela proposta mesma do FALE, o objetivo dos encontros se distancia da ideia de alcançar ou oferecer respostas e/ou de ratificar métodos, metodologias ou sequências didáticas – essas que já habitam aos montes as páginas dos manuais e livros didáticos. O que se pretende, isso sim, é provocar o pensamento, insistir na indagação, convidando a modificarmos um pouco, aqui e ali, nossos modos de compreender o ensinar a ler e a escrever, abrindo espaço para a indagação de si, em um movimento onde a fala não pode ser compreendida sem aquilo que, na sua relação com ela, torna possível a conversa: a escuta.

Nós pensamos em trabalhar alfabetização, leitura e escrita pensando no próprio título do fórum também como uma palavra e não apenas como sigla. Ele é importante como sigla, mas é fundamental como palavra. Porque falar é falar com; falar para é uma doença, é um equívoco, pois não leva em conta o outro como interlocutor. No nosso cotidiano nós falamos com; a gente fala com o outro e expõe. O ato de interlocução pressupõe a troca de papéis; uma hora você fala, outra hora você ouve. Dizem até que nós temos dois ouvidos e uma boca que é para ouvir mais, mas nós somos pessoas que falamos muito. [...] o FALE, FALE, FALE... Está pressuposto que é o FALE criança, FALE colega, FALE[m] todos. Falemos todos uns com os outros porque somente assim que a fala tem sentido. (ZACCUR, 2007).

Seguindo essa circularidade do falar e do pensar evocada na narrativa da professora Edwiges, em que o falar emerge, também, como lugar de escuta, o FALE não quer encerrar um conceito de alfabetização nem o delimitar, não quer traçar receitas nem ensinar a alfabetizar, tampouco almeja ensinar a ensinar. O desafio é distanciar-se de um manual ou de um desejo de dizer a outro o que e/ou como fazer, de traçar quaisquer caminhos. O que pulsa, o que dá vida ao Fórum é o desejo de ir ao encontro daquilo que segue no silêncio, na clandestinidade das salas de aula, no anonimato das práticas: modos e maneiras (LARROSA, 2018) de ser professorx

alfabetizadorx através de conversas com e entre docentes, ouvir sobre as sutis e potentes histórias de quem vive e conta o cotidiano escolar, de quem o cria e inventa diariamente com estudantes.

Quanta riqueza, beleza, esperança, conhecimentos e histórias são produzidas diariamente no chão da escola? Quantos saberes circulam aí, renovando e transformando o já sabido, o já pensado? Quantos detalhes, por mínimos que sejam, potenciam a escola no seu estar sendo, apontando para horizontes de possibilidades ao fazer escolas na escola? (KOHAN, 2013). E por que não serem vistos e reconhecidos esses modos de fazer escola, de inventar a relação e o educativo com o outro, na própria escola? Por que grande parte das políticas e práticas de formação desvaloriza e ignora tais poéticas e produções? É possível abrir espaço para que, em vez de pretensamente ensinar, possamos aprender juntxs escutando, estando presentes e nos aproximando de tantas histórias singulares e pessoais dos e nos cotidianos escolares?

Estar presente, falar, compartilhar, ouvir, pensar juntxs... A potência talvez esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação. Talvez esteja nesse movimento de inquietação permanente, de desconfiança que acompanha o processo de formação-investigação (e investigação-formação) enquanto transformação – um percurso autoral, singular e coletivo. Talvez esteja nos silêncios que nos separam e nos velam, nas palavras silenciadas, nas palavras mal digeridas, nos incômodos gerados.

Por isso, algo de contemporâneo no FALE... Porque é uma forma de suspender o próprio tempo e o espaço da formação: não é agora, nem antes nem depois; não é aqui nem ali; é na relação, no encontro/confronto entre sujeitos quaisquer e toda a contingência que daí flui, sujeitos singulares que se dão a ver na relação, que se tecem e entrecem no corpo a corpo, se fazem na e por meio da língua(gem) e da interlocução/ interação (BAKHTIN, 2011). A formação não acontece em um espaço determinado, em um tempo delimitado; ela é vivida entre, na distância que nos une e separa,

naquilo quenão podemos prever nem controlar, dada sua dimensão acontecimental.

Desse modo, o FALE insere ou coloca um pequeno graveto nas engrenagens das políticas formativas vigentes; emperra a maquinaria do “atualizar/capacitar” outrem, deixando as coisas como estão, mas já diferentes: inexatamente iguais! Mais do que respostas, investe na escuta; escuta como lugar de aprendizado, de (trans)formação, de conversa. E porque contemporâneo, na sua desimportância tão importante, profana o tempo, quebra a cronologia, plasma outros tempos; tempos outros para a formação, pois este (o tempo da formação) não é identificável por qualquer cronômetro ou relógio nem simultâneo; trata-se de um tempo singular, da intensidade, aiônico.

O tempo da formação resiste à dança das horas, desobedece à linearidade do tempo cronológico, entrelaça presente e passado. É a impossibilidade de um tempo esquadrinhado no tempo, uma explosão, estilhaços de tempo, vórtices, espichamentos, espaçamentos, persistências, resistências, intensidades, emaranhados. Multiplicidades e singularidades. Um tempo que repercute, ressoa, toca.

Às vezes ouvimos algo, mas não podemos escutar. As palavras não nos dizem nada nem nos alcançam ou tocam, não produzem sentido ou efeito. E isto porque o tempo da formação não é literal, melhor dizendo, não é concomitante nem antecipável. O formativo não é uma seta de alguém em direção a outro, tampouco um processo alheio a quem o vive. Cada umx experiencia sua formação como um percurso único, irrepetível, pessoal, ainda que habitado por tantas outras existências. Carlos Skliar, em conversa com Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban, nos adverte:

[...] a formação é feita de encontros e desencontros, e não necessariamente de decisões pessoais ou de uma tomada de consciência, de repente. Relaciona-se com tudo isso. Muitas pessoas podem te falar ao ouvido da importância da leitura, a importância da escrita, mas, na verdade, tem um momento em que isso precisa

acontecer contigo mesmo. Um momento em que você sente: 'Eu já sei que é importante, mas hoje eu descobri esse fato no meu corpo.' É como o amor, quando as pessoas dizem 'o amor é importante, não dá para viver sem'. Mas as pessoas têm de descobrir esse momento para elas – o amor. Ainda que a experiência do amor seja universal e se repita ao longo da história, é só nesse momento, que não é uma novidade no sentido moderno da palavra, mas é a primeira vez. Acho que muito da educação relaciona-se com essa 'primeira vez'. Esse momento no qual o aluno, o outro, descobre, pela vez primeira, uma coisa que tem sido repetida já muitas vezes. (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314-315).

E formar-se, aprender é, de algum modo, sentir pela primeira vez, ainda que esta primeira vez seja a repetição feita diferença, a repetição que se modifica na irrepetibilidade do instante: acontecimento. Vemos mil vezes uma imagem, lemos duas mil vezes um texto, mas o tremor, o arrepio, a falta de palavras, o sentir-se emudecido, a ardência no corpo, a experiência, o dar-se conta que também é uma dimensão do formativo (SKLIAR, 2017), a impossibilidade de manter-se exatamente tal qual se é... Todas essas sensações e sentimentos não são necessariamente simultâneos. Em outras palavras, repetimos mais uma vez: a formação não acontece no mesmo instante em que vemos, lemos, ouvimos ou vivemos algo. Não é um ponto nem uma reta, não é um resultado nem uma ação; ela é processo, fluxo, rizoma, emaranhado, caos. Às vezes precisamos deixar que o que nos chega ressoe em nós, repercuta silenciosamente até que possamos, de alguma maneira, sentir/pensar o que não cessa de fazer-se intuição, percepção, incômodo.

Isso de olhar para o como deixamos de ser aquilo que éramos não encontramos numa história arrumada, nas linearidades evolutivas nem nas cartilhas explicativas e/ou expositivas de uma vida. Isso se encontra na vida mesma: na impossibilidade de controle, na incerteza do próximo passo, nos encontros e desencontros, nos horrores perante o mundo, no assombro, na utopia, no desejo, nas conversações, nas paixões e esperanças, nas

situações degradantes, na despedida, na perda, nas injustiças, nos livros que lemos e não lemos, nos textos que nos marcaram, nos textos que não pudemos escrever senão de forma caótica, não linear, naqueles outros sobre os quais tanto ouvimos e nunca pudemos ler, nas poesias ouvidas, lidas ou escritas, nas artes que nos afetam, nos lugares que visitamos ou não pudemos fazê-lo, nas amizades que tecemos etc. Isto, há muito, nos inspira a pensar Michel Foucault (2006), sobretudo quando nos fala da vida como invenção, criação, e da formação como um processo de artesanaria e cuidado de si. Formar-se é, como o amor e a amizade, matéria de relação, cuidado e atenção, porque sem relação – com x outro, com o mundo e consigo mesmox – tampouco sabemos quem somos.

Contudo, falar do FALE é mais do que pensar nesse tempo da formação. É também tocar suavemente as bordas, as fronteiras, o que aproxima a própria ideia de formação da pesquisa, como dissemos anteriormente, com a proposição de uma investigação-formação. Está em jogo, cremos, uma formação e uma pesquisa que sejam experiência: que possam atravessar, marcar, afetar, transformar o sujeito. Um processo cujo desenvolvimento e vivência não deixem quem a experiência exatamente igual a quando começou a se aventurar nessa viagem.

Quiçá estejamos falando de uma maneira de pesquisar/formar-se que não se sustenta fora da assinatura em primeira pessoa, com a presença e a ausência dx próprix autorx, mas que essas presença e ausência sejam de certo modo também marca de sua forma singular de se colocar ou não se colocar, de falar em sua língua ou silenciar.

O FALE faz parte da nossa formação e, portanto, de nossa própria história como professorxs- pesquisadorxs. Investigar narrativas docentes produzidas durante seus encontros, narrativas de experiências partilhadas por professorxs que buscam modos outros de aprender/ensinar a ler e a escrever é, também, investigar narrativas que nos forma(ra)m, que soam e ressoam em nós, que vão produzindo territórios possíveis onde pensar a formação para além da ideia e desejo de explicação/criticização do outro.

Entretanto, é preciso alguma dose de advertência, de cuidado, de atenção. Uma formação em primeira pessoa, com assinatura e nome próprios, isto é, uma formação na qual estamos nós, com nossas experiências, biografias, dúvidas, anseios e fragilidades precisa de face, cheiro, presença. E isso talvez não se alcance sob a égide das bíblias das sagradas escrituras didáticas ou dos sermões acadêmicos do formativo. Precisamos tomar alguma distância, semear perguntas.

Se o acontecimento não pode ser provocado, mas é aquilo que vem sorrateiro, suspende o tempo e interrompe o fluxo das horas e, como nos fala Derrida (2012), cai no colo, enquanto acontecimento, poderíamos pensar se a formação pode ser provocada ou garantida: o FALE, nesse sentido, forma ou abre espaço para uma conversação na qual podemos viver encontros, desencontros, estranhamentos e deslocamentos?

Ao investir na formação na perspectiva do acontecimento e não na da capacitação e/ou atualização, o FALE consubstancia-se como um convite a que nos coloquemos ex-postos diante do outro, de sua fala, de sua narrativa. Que escutemos (ou tentemos escutar, o que se faz com uma certa dose de silêncio, de calar-se para ouvir outrem) esse outro em sua língua, por mais que ela não nos seja compreensível ou traduzível, com toda a dificuldade (ou impossibilidade) que isso implica. Como o outro me atravessa? Como me afeta? Que ressonâncias sua fala/língua/presença me provoca? Que gestos compartes?

Colocar-se exposto significa, entre outras coisas, não dissociar o pesquisar do formar nem o formar do pesquisar (não pesquisar o outro, mas – e sobretudo – a si mesmo nesse exercício narrativo, a partir das provocações, dos conselhos (BENJAMIN, 1994) que a experiência, a narrativa do outro comporta ou pode comportar).

Enquanto *espaçotempo* de encontros, compartilhadas e ex-posição, o FALE reclama pelo reconhecimento do vivido e do experienciado como nutriente formativo. Tal golpe vislumbra a possibilidade de afastamento do totalitarismo das ações e currículos de formação

impostos de cima para baixo, arbitrária e inflexivelmente. Igualmente, reclama por uma política formativa que não transforme x outro em sujeito inanimadx, meramente passivx, receptáculo vazio, destituídx de vida, história, experiência. Os sujeitos que o compõem, por meio de suas narrativas, ativam a potência do encontro e dão a ver, quiçá, um cotidiano que sobrevive às imposições políticas que, cotidianamente, são apresentadas como o caminho a ser seguido.

Trata-se de um modo outro de compreender e viver a formação, pautando-a em princípios que vão ao encontro do desejo da tessitura de um mundo outro, de relações outras, orientado pelas ideias de colaboração, solidariedade, horizontalidade e amizade; uma formação pensada fora da tônica mercadológica do produzir, reproduzir, consumir... Uma proposição que corrói, portanto, as engrenagens mais tilintantes da subjetividade capitalística.

Por ser – ou ao menos buscar ser em sua complexidade – uma ação que interrompe o habitual e o esperado, o FALE corrobora o pensamento enquanto forma de indisciplina (LARROSA, 2014). Uma indisciplina desconstrutiva, derridiana, aquela que obedece desobedecendo, porque não é subversão, mas ação, afirmação! Desloca um milímetro, um centímetro, um decímetro, porque sabe que o movimento e a transformação são, como o oxigênio, necessários à vida e à fragilidade humanas.

### **Sobre presença e atenção: formar-se como possibilidade de (des)encontro com o outro**

Educar, provoca Skliar (2017), e, dizemos nós: formar-se tem a ver com sentir com x outro, padecer, alegrar-se, comover-se. Importa mais a educação que vem, para usar a ideia do que vem agambeniana – como aquilo que insere uma pausa no estar sendo e abre o mundo em outros possíveis. Educação e formação que vem como uma educação e formação que sejam, elas mesmas, rebeldia,

desobediência, inquietação. Educar (e formar-se) para transgredir (HOOKS, 2013).

E seguir afirmando a educação e a formação como atos políticos, transgressores, no sentido da radical assunção de que não se trata de dar a voz, mas de ouvi-la, tomá-la, assumi-la (SKLIAR,2017), é imprescindível... Ora, trata-se de uma coerência ética e político-investigativo-metodológica como um posicionamento no mundo que compreende x outrx como alguém que tem algo a dizer, a ensinar, como tantas vezes tem nos ensinado, em diferentes áreas e campos do conhecimento. Todxs e qualquer umx são alguém que, porque vivem, têm história, trajetória, têm o que dizer, criam e inventam modos de existência. Rancière (2011) nos ajuda neste sentido, pois nos provoca a pensar o processo de assunção de si e dx outro enquanto potência afirmativa como um movimento descolonial, sublinhamos nós, sobre o ser e o pensar, o viver e o fazer: um ato educativo desembrutecedor que escapa à necessidade de ratificação de supostas desigualdades intelectuais. Isto é: perceber a si e a outrem como sujeitos de fala, história, pensamento, saber é um ato afirmativo ética e politicamente comprometido.

*Um ato afirmativo ética e politicamente comprometido* com o fato de que todos e qualquer um é sujeito legítimo na/da formação (RIBEIRO; SOUZA; GUEDES, 2018), que são sujeitos que inventam e constroem caminhos. Nesse cenário, pensar uma possibilidade de formação outra vai ao encontro da compreensão da alteridade como a expressão afirmativa de um *self*, da necessidade menos de explicação, de definição, mas de atenção. Quicá viver o formativo tenha a ver, a partir desse lugar, com prestar atenção, o que nos demanda rever nossas próprias palavras e verdades, nossas próprias crenças e linguagens, de se abrir aos acontecimentos, achados, silêncios e assombros que a experiência partilhada, escrita, narrada, desenhada pode promover.

Os processos formativos, nesse sentido, são *espaçotempos* de invenção, criação, partilhas, lugar de e para pensar com x outro,

conversar, colocar em questão nossas verdades, perceber o que sozinxs talvez não pudéssemos perceber ou pensar. Assim, a aposta inalienável nos sujeitos cotidianos como autorxs dos processos vividos, na escola como lugar de invenção (ALVES, 2008)! Uma resposta, portanto, aos nossos modos aprendidos e apreendidos de pensar a formação no contexto da escola e com seus sujeitos, bem como a relação desta com o conhecimento e com a universidade (SUSSEKIND; GARCIA, 2011): trata-se de conversar, de aprender e ensinar, de compartilhar e pôr em movimento saberes e práticas, experiências e ideias!

Dessa maneira, o FALE, como tantas outras experiências instituintes de formação (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014), é uma alternativa possível a modos hegemônicos e colonizadores de pensar, pesquisar e produzir conhecimento sobre a escola e sobre histórias da escola; modos que, historicamente, sublinha suas faltas, suas carências e invisibilizam suas potências (SAMPAIO, 2010).

As narrativas docentes partilhadas no FALE dão a ver um movimento de formação não como aplicação, aquisição ou iluminação, porém como um elemento criativo que não antecede a invenção (construção) do próprio percurso. Formação como processo criativo e investigativo e formativo e e e...! Quicá, mais do que explicação, capacitação ou atualização, a formação tenha a ver com atenção, escuta, cuidado, presença, encontro com o outro.

Em outras palavras, poderíamos pensar que se formar é da ordem da experiência. Se aceitamos que a experiência é aquilo que passa, que atravessa e modifica o sujeito (LARROSA, 2014), então a experiência da formação – enquanto viagem, invenção/composição de si também – tem a ver com o acontecer, a travessia, a transformação, os encontros. Aqui ressoa, insistimos em sublinhar mais uma vez, um modo de viver e estar no formativo que se relaciona com a educação, a investigação e o próprio sujeito. Dizendo em outras palavras, de viver e pensar o formar-se a partir de ideias como presença, atenção, inquietação do pensamento.

## **Quando falam as professoras (ou sobre encontros, formação, alfabetização e fazer-se outro de si)**

No mergulho nas transcrições das narrativas compartilhadas nos encontros do FALE/ UNIRIO, ao passo que vamos lendo mais e mais narrativas e, juntamente com elas, as conversas tecidas após as apresentações, uma questão principal vai ganhando forma, pois é repetida muitas vezes, em diferentes encontros, por diferentes participantes: “Como começar [a alfabetizar]?”, “Como trabalhar desde o início sem cartilha?”, “O que fazer antes de os alunos lerem e escreverem?” ... perguntas presentes em diferentes encontros do FALE/UNIRIO. Perguntas que já nos fizemos, com insistência, como professorxs alfabetizadorxs. Lembro-me que não compreendia o que Regina Leite Garcia me sinalizava com o seu olhar e silêncio mediante a “grande mudança” que acreditávamos viver, à época, na escola: a mudança do método de alfabetização.

O olhar e o silêncio de Regina me inquietaram. Lembro-me de algumas perguntas que iam e vinham depois daquele encontro: o que Regina deixou de me dizer? Por que não me disse o que parecia sinalizar? Será que mudar de um método para o outro significa mesmo uma mudança? O que muda? O que não muda? A partir do encontro, instigada pelo gesto de Regina, passei e passamos, professorxs de cujo grupo eu fazia parte, a estudar, na escola, os métodos de alfabetização que conhecíamos: seus princípios teórico-práticos, políticos e metodológicos. E, nesse movimento, fui e fomos, na escola, compreendendo o defendido por Paulo Freire (2005) e Regina Leite Garcia (2015) desde sempre: a potência da prática. (SAMPAIO; VENÂNCIO; RIBEIRO, 2019, p. 69).

No FALE/UNIRIO, diferentes professorxs narraram suas práticas em sala de aula tendo esta questão – como alfabetizar sem cartilha – como foco de suas narrativas. Em um desses encontros, duas professoras a narrarem suas práticas foram Ana Paula Venâncio – professora, mulher, negra, atuante no movimento negro e comprometida com a construção de uma alfabetização antirracista

que afirma as diferenças, as singularidades e pode ser lugar de viver outras relações – e Margarida dos Santos – mulher, mãe e professora negra que vem apostando na potência do encontro com x outro para fazer do educativo espaçotempo de pluralização de destinos, isto é, *espaçotempo* de viver relações éticas de alteridade. Elas narram:

Ser professora é um processo de construção, com certeza. Por que é um processo de construção? Porque, quando eu iniciei, quando era criança, eu tinha um desejo. A escola era o desejo... E depois esse desejo de escola se transformou em algo muito ruim; [...] Depois que terminei minha vida escolar e fui fazer o Normal, fui trabalhar em escola, eu percebi que eu repetia aquilo com os alunos, o que me faziam lá atrás: a ordem, a repetição. Na escola particular eu colocava as crianças umas atrás das outras, eu mandava copiar sem saber o porquê, eu mandava cumprir o programa sem discutir. Estou reproduzindo aquilo que aprendi na vida, na minha formação e até mesmo na escola Normal, porque não teve muita mudança. (VENÂNCIO, 2007).

[...] Então a questão que queria trazer de volta aqui é que esse incômodo, a minha preocupação de catar, de desconfiar que crianças sabiam coisas sobre leitura e escrita, que elas... Não era verdade que elas não queriam nada, que nós precisávamos pensar... e tentar fazer o que nós ainda não sabíamos na prática com elas. Isso nem sempre foi assim. Nem sempre me preocupei com isso. Eu comecei quase 10 anos depois de formada com essa preocupação. Essa preocupação, ela vai nascendo do que vou observando nas escolas e dos encontros e diálogos que vou podendo tecer com pessoas que já pensavam diferente de mim e espaços onde eu tinha oportunidade de discutir teoricamente, e a prática que me incomodava, que começava a incomodar no contato com esses alunos. (SANTOS, 2007).

Ana Paula e Margarida também são filhas das classes populares e trazem em suas histórias as marcas de uma sociedade racista, preconceituosa, desigual e que destina aos pobres e negros um futuro discursivo e materialmente construído e constituído pela falta, pela negação, pela subalternização e pela exploração. Suas

histórias, nossas histórias, se repetem no cotidiano das escolas, nos corpos e vidas das crianças, dxs estudantes e nas relações que tecemos (e às vezes travamos, no sentido mais literal do verbo) com elxs. Relações, muitas vezes, nas quais x outro não é vistx em sua potencialidade, em sua alteridade irrepetível, em sua potência, em sua igualdade (RANCIÈRE,2011), mas como umx incapaz, alguém cujo destino já vem estampado e decidido pela crueza de uma “realidade” imposta ou prevista: “É pobre, preto, favelado, vai querer mais o quê?” – perguntam despidoradamente algumxs.

Todavia, as narrativas de Ana Paula e Margarida partilhadas no FALE nos ensinam que nossas vidas e histórias também são textos que vamos compondo e, como todo texto, atravessam-lhes outros textos, outras vidas e histórias; são polifônicas! Vão acontecendo no encontro, no estar juntxs, no fazer e pensar coisas juntxs. Inexiste – insistimos e repetimos – eu sem x outro, de modo que a narração de nossos percursos formativos são também a narrativa de uma trajetória habitada e atravessada por pessoas, lugares, literaturas, livros, filmes, músicas, textos etc. que diferem e põem em xeque nossas paisagens mentais, ideias, crenças, valores, nossos territórios e cartografias epistêmicas, afetivas, etc. Sem esta tensão que viver nas diferenças nos impõe, não chegamos a ser quem somos, tampouco podemos diferir de nós mesmxs e devir outrxs de nós:

Bom, e aí, como pode? Já ia me incomodando, mas eu não tinha um parceiro com quem conversar, com quem expor. Eu não tinha ninguém que me dissesse: “vamos pensar de outro jeito? Vamos trabalhar de outro jeito?”. As colegas com as quais eu trabalhava na escola particular e no CIEP eram professoras que também viveram o mesmo processo e aprenderam da mesma forma. Então, eu não tinha como desviar muito disso. Quando eu tive a minha primeira filha, entrei em um concurso de remoção e entrei para o Instituto de Educação e deixei o CIEP, que era muito longe da minha casa. Fui para o Instituto de Educação por uma questão de localidade. Chegando ao Instituto, eu encontrei um trabalho muito interessante na alfabetização e professoras muito interessantes também. Encontrei a professora Jacqueline, que tinha sido minha professora no adicional e

já tinha mexido comigo antes do Instituto. E encontrei no Instituto a professora Margarida, que foi a primeira pessoa com quem tive contato direto e rápido. Ela trabalhava com alfabetização. Nós começamos a conversar no primeiro dia e foi me questionando e me fazendo cada pergunta... Eu ficava me perguntando por que ela fazia perguntas: 'Mas por que você trabalha assim?', 'Você já trabalhou desse jeito?', 'Já trabalhou assim?' No primeiro dia em que eu peguei a turma, ela começou a me perguntar, e eu fui ficando incomodada e aí eu fui encontrando outras pessoas que foram me [ajudando] a pensar. (VENÂNCIO, 2007).

[...] Especialmente no trabalho com esses alunos... [estigmatizados pela escola como incapazes, repetentes, candidatos ao 'fracasso escolar'] Comecei o trabalho com esses alunos e, sobretudo, vou aprendendo com eles porque me desafiavam. Eu já era alfabetizadora há 10 anos e tinha um montão de crenças, especialmente as contribuições do construtivismo, da psicogênese da língua escrita. Então, no início da década de 90 [1990], [isso] me fez mudar muito o meu modo de alfabetizar. Comecei a creditar que crianças possuíam saberes sim, crianças levantavam hipóteses sim, mas sobretudo os saberes... [...] Ora, estava trabalhando com uma galera de 12, 13, 14, 15, 16, 17 anos, um grupo de alunos que estavam desacreditados e não conseguiam enxergar a escola como um lugar que os acolhesse e acreditasse nas suas capacidades. Foram estigmatizados durante muito tempo na turma especial. E aí ousei fazer isso. Quando resolvi fazer isso, foi assim: o caos retornou, a coisa se complicou, eles não queriam me ouvir, eles não queriam participar mais dos encontros, eles não queriam saber! E o problema que começava a se confirmar, no modo como olhava e trabalhava com essas crianças, o discurso das minhas colegas e meus em alguns momentos de que as crianças não queriam nada... Então, num dado momento, eu comecei [a me desafiar] muito instigada pela leitura de um livro de uma autora chamada Ana Luiza Smolka, em que ela convida a gente para um outro olhar em relação às práticas da leitura e escrita dentro da sala de aula. (SANTOS, 2007).

Sim, as narrativas nos ensinam: ser é sendo; formar-se é formando-se; um horizonte sempre um pouco mais além cujo

percurso não podemos fazer sem x outro, sem a presença incômoda e indigesta da alteridade radical, daquelxs que destoam de nós em demasia, daqueles corpos com os quais não sabemos interagir, em relação aos quais não temos repertórios nem experiências prévias, que nos emudecem, põem em dúvida ou fazem ruir em pedaços nossas convicções: a formação não é algo solitário nem uma ação individual; tem um quê de pessoal, singular, único. Entretanto esta irrepetibilidade tem a ver com o modo como outras existências e presenças nos habitam, nos ferem, nos tombam, nos fazem aflorar angústias, inseguranças, desencontros, estranhamentos, dúvidas, desejos, inquietudes, potências, nos lembra Carlos Skliar (2017).

Nesse movimento, devimos outrxs, vamos em busca do que sequer sabemos o que é, nos (re)construímos nessa relação/tensão que a alteridade nos brinda. Nisso investe a ideia de formação como conversação: que possamos estar presentes na relação, na conversa, colocar nossas vozes, corpos e miradas. Por que não? Há quem pode falar e quem não pode? Há quem mereça falar e quem não? Por quê? O que acontece quando nos desafiamos a viver a formação em rodas de conversação?

Ao potencializarmo-nos no encontro com o outro, podemos rever não apenas quem somos, porém nossas práticas e modos de viver e enxergar o educativo? Tornarmo-nos docentes outrxs? Por isso a formação como convite ao pensamento, ao estar juntxs, ao deslocamento de nossas ideias e verdades, a que possamos colocar na roda nossas vivências e experiências, aprender e ensinar no narrar e no escutar, ao ouvir e ver também a prática de outrxs docentes, seus sucessos e tropeços. Esta era e é a aposta do FALE. Nos encontros, docentes apresentam suas práticas e, então, conversase. Colocam-se corpos, vozes, presenças, biografias... E do que se trata o formar-se senão disso, desse movimento do qual não saímos exatamente do modo como entramos, desse espaço onde podemos, no coletivo, no encontro/ confronto com o outro, ampliar modos de ver, saber, se emocionar, padecer, sentir?

Érika Vargas, também professora alfabetizadora comprometida com o processo de criação e de autoria das crianças, atuante na rede municipal de uma cidade do centro-sul fluminense, reforça, em sua narrativa produzida no FALE, assim como Ana Paula Venâncio, a ideia de que o outro que nos interpela pode fazer-se presente de muitos modos, seja de sua presença física, de sua produção intelectual etc.: uma teoria, um texto, uma conversa, um relato. O que nos narra Érika lembra-nos da ideia de personagens conceituais, de Deleuze e Guattari (2010). Tais personagens apresentam a força de “manifestar territórios, desterritorializações e reterritorializações absolutas do pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84): personagem conceitual é aquilo que abre nosso pensamento ao múltiplo, à diferença, convoca a pensar, mas não existe senão na relação que tecemos com o mundo, com x outro, com isto que, não sendo nós, também nos forma e transborda. É acontecendo, pensando.

[...] Eu já estou no meu 11º ano dentro de uma sala de aula, com alfabetização. Eu tenho certeza de que ainda estou engatinhando nesse processo, não sei tudo. [...] Quando eu iniciei a minha primeira turma foi de C.A., quando me formei. No início, eu tinha muitas incertezas, muitas dúvidas de como fazer. Alfabetizei os meus primeiros alunos utilizando os métodos tradicionais, de silabação, fônicos, mas também não me sentia segura... Eu não dava condições aos meus alunos de terem autonomia. Então, eu também me questionava muito. E hoje, assim, o pró- letramento [programa de formação do governo federal para docentes alfabetizadores] me ajudou muito nessa questão de como ver os meus alunos, de como planejar as aulas. Hoje eu junto a teoria à prática. Eu não consigo mais ter uma prática onde eu não tenha estudo, onde eu não tenha alguma reflexão [...] (VARGAS, 2011).

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

– De qual brincadeira?

– Pique-alto, pique-esconde, pique-banco, futebol, pique-cola e boneca – disseram as crianças. Foi feita uma votação para a escolha da brincadeira daquele dia e pedi que o aluno Juan registrasse em nosso bloção o nome da brincadeira, quando falou:

– Mas eu não sei escrever...

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

Era o primeiro dia de aula com aquelas crianças. Para a maioria daqueles alunos e alunas, a escola não é lugar de brincar. Na sala de aula, a ansiedade para usar os cadernos, lápis e a borracha chega a gerar certa angústia se não são logo utilizados. Juan foi surpreendido pela proposta da escrita. De certa forma, naquele momento, percebeu que a escrita iria exigir mais do que até aquele momento fizera. Porém, se encorajou a escrever quando Camilla, aluna alfabetizada, disse: ‘Nós vamos te ajudar, olha as letras do alfabeto!’

O alfabeto colocado junto ao quadro não se tornaria uma sequência de letras mortas, estando ali somente para enfeitar a sala. Era a ele que Juan deveria recorrer para escrever o nome da brincadeira. Camilla chama a atenção para as letras, solicita que as consulte para escrever o nome da brincadeira. Juan, ao escrever, foi sendo ajudado pelas outras crianças, que informavam a letra, levantavam hipóteses de escrita, gritavam para ele uma letra, outros diziam que não era aquela; ou seja, um ambiente de muito barulho e troca de saberes. As dúvidas se tornavam discussões. Os alunos com ‘um pouco mais de conhecimento’ sobre a língua ajudavam e formulavam hipóteses. Sem muita interferência da professora, a palavra pique-alto foi escrita no bloção. (VENÂNCIO, 2009).

As narrativas compartilhadas no FALE descortinam movimentos transformativos docentes que miram, perseguem modos outros de ensinar e aprender a ler e a escrever; modos comprometidos com a invenção, a autoria, a produção, a articulação com a vida, o mundo, o fazer e pensar coisas juntos. Ademais, dão a ver uma dimensão colaborativa e coletiva do processo singular formativo de cada pessoa. Somos, estamos sendo e vamos fazendo-nos outros de nós na relação com outros.

Sim, obviamente formar-se é de ordem pessoal, tem a ver com um caminho singularmente percorrido, mas qualquer

protagonismo, em se tratando de formação, é um protagonismo compartilhado, exercido no coletivo, nas redes de formação e colaboração que vamos tecendo! (ALVES, 2008). O aprender (o formar-se), como a vida, é feito de atividade e passividade; é social. O que está em jogo é **uma passividade disponível, aberta**: “Passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção” (LARROSA, 2014, p. 25).

Dessa forma, ler e escrever, como um processo também de formação em que as crianças vão se tornando outras de si mesmas e sendo interpeladas – e interpelando-se – através da escrita, têm a ver com o que apaixona, machuca, provoca, afasta e desperta. Não têm a ver somente com uma função social ou com uma utilidade prática; têm a ver também com o que segue inexpresso até que explode, com o que irrompe e rasga: antes de sermos seres de ação, somos seres de paixão, de linguagem, de relação, embora sejam estas dimensões também presentes na ação.

Então, mais uma vez: como começar se somos seres de atividade passiva e passividade ativa? Esse “como” no início da pergunta, embora possa em alguns contextos imprimir um sentido de “receita”, não delimita nem define um caminho único. Existem sempre mil e um modos de se lançar em um sendeiro, em uma trajetória; incontáveis formas de criar uma rota própria. E esta rota diz respeito à maneira como a construímos enquanto a vamos vivendo, compondo com outrxs nossas maneiras e modos de ser, estar e fazer (LARROSA, 2018). Diz respeito não necessariamente a uma ação ou um modo de agir, mas a uma dis-posição, a uma exposição, a um jeito de mirar o outro em sua alteridade, nessa relação de e na diferença.

No e com o FALE, (re)lendo de novo e uma vez mais as transcrições, vamos dando-nos conta da dimensão experiencial do FALE. Uma formação-experiência, para nós, que abre possibilidades de formar(-nos) cotidianamente no próprio processo de formação docente. Professorxs da universidade não fala(va)m para professorxs da escola básica nem vice-versa; fala(va)m umxs com

outrxs; aprendiam e aprendem, ensinavam e ensinam juntxs, em relação, através do exercício desafiador de conversar e, nesse conversar, o compartilhar entre diferentes vozes que, coletivamente, se pensam, se estranham, concordam, discordam, interrogam modos de pensar e de fazer nos cotidianos das escolas, dando-se e não se dando conta... Contudo, não é através da conversa, deste falar inconcluso e em aberto, acontecimental, que nos tornamos sujeitos narrativxs, de língua(gem), de e em formação, de conversação?

### **Palavras finais para ensaiar novas conversações.**

Conversação, conversas inconclusas... Neste ponto talvez esteja a dimensão mais contemporânea do FALE, enquanto projeto ou proposta de formação que vem, se entendemos “que vem” agambenianamente como o que está sendo, fazendo-se, aqui e agora, na relação. Somos muitxs, cada umx de nosso modo singular de ser. Diferença. Diferenças.

Diferenças de tempos, lugares, histórias que se contemporaneizam na copresença, isto é, inexistente o “à frente do tempo”. Estamos todxs neste tempo plural no qual vamos nos formando, tal qual nos ensina a perspectiva histórico-cultural: nos tornamos sujeitos com x outro, através das interações, partilhas, redes e conversações tecidas/vividas. Na perspectiva agambeniana (AGAMBEN, 2014), contemporâneo não tem a ver com a idade atual ou com o tempo presente. Contemporâneo é o que mantém as coisas inexatamente iguais, que as rasga com suas perguntas, suas ações, por miúdas e mínimas que sejam. Delx é a percepção de finitude de seu próprio tempo, esse tempo tão marcado por luzes e trevas; dele é a coragem de não coadunar milimetricamente com um mundo e um tempo que se apresentam tempestivos.

Em tempos onde estão em alta políticas de formação que buscam capacitar e atualizar professorxs, compreendendo-xs como incapazxs e/ou desatualizadxs (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014); em tempos nos quais secretárixs de educação afirmam sua

preocupação com a “aplicação” de técnicas e metodologias de ensino e subestimam a importância do pensar, do refletir e do criar, ações e práticas de formação que reconhecem e investem em saberes e fazeres docentes são, em alguma medida, contemporâneas. Contemporâneas porque nos apresentam imagens outras da escola, porque nos mostram outras histórias, experiências e ações, porque alargam nossos mapas cognitivos e afetivos acerca do educativo e não corroboram as verdades definitivas, investindo em outras políticas de (re)conhecimento docente e de seu fazer na produção de uma narrativa outra sobre o aprender/ensinar a ler e a escrever – a partir da escola, em sua pulsação viva, em seu caráter formativo e não dogmático, como provocam Masschelein e Simmons (2014).

Nesse sentido, o FALE soa e ressoa, para nós, como um projeto que guarda algo de contemporâneo, pois, diante dos ditames da “capacitação para aplicação”, diante da supremacia da necessidade das “metodologias estruturadas”, investe na partilha, na narrativa, no intercâmbio de experiências pedagógicas, no dar-se tempo para ouvir e para se ouvir, para pensar, para sentir. Abre um pequeno espaço no fluxo habitual das políticas formativas e muda os termos da conversação: **não se fala para, mas com. Pensa-se com. Conversa-se. Conversamos.**

O FALE nos ensina que o tempo da formação é um tempo outro. Longe das métricas, dos sistemas de medida, padronizações, linearidades... Algo mais como um tempo de interrupção, profano, imensurável: “é um limiar inapreensível entre um ‘ainda não’ e um ‘não mais’” (AGAMBEN, 2014, p. 29, grifo do autor). Portanto, um tempo que se espicha e perdura, tempo presente, de presença, atenção, escuta, espera e de uma certa forma de cuidado com o mundo, com os outros e com nós mesmos (LARROSA, 2008). Tempo que se pluraliza e complexifica não se deixando reduzir a um tempo único. Um tempo feito de tempos, de singularidades pulsantes.

O tempo da formação se arrasta, esgueirase, intumesce e persiste; é o tempo que vem. Borra os contornos tão bem definidos do tempo cronológico, um tempo demarcado e demarcável. Isto

porque, enquanto acontecimento, imprevisibilidade e contingência, a formação, enquanto experiência, se situa em uma temporalidade outra. Quicá seu tempo seja uma sorte de tempos que se tocam, transformam-se e confundem-se. Tempo paradoxal, da intensidade, do encontro, da ruminação de ideias, palavras e imagens. Nele, a experiência passada se faz presença, se reconfigura no presente e se lança e/ou persiste no futuro que, no entanto, é devir... Afinal, para “‘darmo-nos conta’, necessitamos de tempo, espaço, solidão [...] Aprender é ‘dar-se conta’, sim” (SKLIAR, 2019, p. 46-47). Formar-se, igualmente, é ir dando-nos conta do mundo ao longo de nossa travessia no mundo.

Talvez, nos processos de formação docente, dar(-se) tempo para a chegada do mundo, para a chegada do outro e para a chegada de nós mesmos, como insiste Jorge Larrosa (2008), seja o que de mais valioso possamos oferecer(-nos). E a esta pergunta o FALE nos convida: que mundos temos conhecido nesse mundo que se pluraliza em milhões? Que experiências, vozes, narrativas temos conhecido, escutado, sentido?

## Referências

- AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- AGAMBEN, G. *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 15-38.
- ANTELO, R. Apresentação. In: AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 3-4.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação o verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, J. *Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento*. Revista Cerrados, v. 21, n. 33, p. 231-251, 2012.

DUSSEL, E. *Filosofia de la liberación*. México: FCE, 2011.

FALS BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, D. (org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 358-370.

FANON, F. *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOHAN, W. O. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, J. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, T. *Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da UNIRIO*. 2019. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2019.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; GUEDES, A. O. *Infância, alteridade e formação docente: encontro com as crianças como potência de transformação*. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 261-276, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (org.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SAMPAIO, C. S. *Fórum estadual de alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007a. SAMPAIO, C. S. *Abertura*. In: *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*, 1., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007b.

D. Z.; LUGLI, R. S. (org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 129-145.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. *Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra*. *Revista Teias*, v. 13, p. 269-283, 2012.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; MORAIS, J. F. S. *Formação docente instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*. *Revista Aleph*, v.11, n. 22, p. 114-127, 2014.

SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO, A. P.; RIBEIRO, T. *Alfabetização sem cartilha (ou sobre autoria, escuta e atenção no aprender/ensinar a ler e a escrever*. In: Carmen Sanches Sampaio, Mitsi Pinheiro de Lacerda & Tiago Ribeiro (Orgs). *Alfabetização sem cartilha: gestos, experiências e narrativas*. AYVU. Edição: 1ª. RJ. 2019. p. 63-97.

SANTOS, M. C. *Alfabetização: diferentes lógicas no ensinar e no aprender*. In: *FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA*, 5., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

SKLIAR, C. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. 4. reimpressão*. Buenos Aires: Noveduc, 2017.

SPIVACK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. *Universidade-escola: diálogo e formação de professores*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

VARGAS, E. *Alfabetização, avaliação e heterogeneidade: diferentes modos de aprender (e ensinar)*. In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 31., 2011, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011.

VENÂNCIO, A. P. *Leitura e alfabetização: tudo a ver*. In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 1., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

VENÂNCIO, A. P. *Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?* In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 17., 2009, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

ZACCUR, E. *Leitura e alfabetização: tudo a ver*. In: FÓRUM DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 1, 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.



## Formação docente e transformação de saberes, discursos e práticas escolares: a experiência da rede formad no Rio de Janeiro<sup>1</sup>

Aline Gomes da Silva  
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

### Contexto do Relato

Este relato tem por objetivo compartilhar reflexões e experiências sobre a organização de professores em certa modalidade de coletivo docente o que, em alguns contextos latino-americanos, incluindo o brasileiro, vem sendo denominado de “Redes”, “Redes de Maestros”, “Redes de Professores”, “Coletivos Docentes” dentre outras denominações de sentidos convergentes.

Sabemos que o termo “rede” é polissêmico, de sentido amplo, atingindo variados espectros. Aclaramos, desta forma, que ao nomearmos “redes” não nos referimos a redes sociais, redes de computadores ou tecnológicas.

Encontramos na palavra latina, *rete* a origem etimológica da palavra “rede”, significando “rede ou teia”. Este sentido que nos remete a um conjunto entrelaçado de fios ou cordas. Podemos entender, então, que esta ideia, tornada tanto metáfora quanto imagem concreta, nos ajuda a compreender “rede” como tecido aberto, compostos por pontos e nós. Pressupõe, portanto, partes que se relacionam, elementos que estão interligados, nutrindo, portanto, relações mais horizontalizadas, bem como pontos de aberturas. Assim, pensar a respeito de “redes de professores/as” convida a ver

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SILVA, Aline Gomes. Formação docente e transformação de saberes, discursos e práticas escolares: a experiência da Rede Formad no Rio de Janeiro. IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje, Bogotá, Colombia, 2015.

diferentes sujeitos em múltiplos movimentos, formando telas e tecidos de múltiplas cores e formas, em relações de interação.

Neste sentido, é importante lembrar Bakhtin (1992), para quem as palavras não são neutras, mas *verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.* A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Idem, p.95). Portanto, a afirmação e defesa que fazemos de organizações docentes autodenominadas “Redes” tem implicações para visão que temos da docência. A concepção, portanto, de “trabalho em rede” ou “redes de professores” implica pensar nestes como “sujeitos de saber”, “sujeitos de ação política”, “sujeitos políticos” como afirma Martínez (2006). E esta ideia se contrapõe as concepções mais usuais e desqualificadoras quando se trata de pensar e narrar a docência, como adverte Martínez (2006)

En el contexto de esta sociedad en crisis, pensamos al maestro como un sujeto político alternativo<sup>6</sup>, en tanto es capaz de acciones políticas, esto es, con capacidad de agenciar y construir saberes y sujetos autónomos, de superar la pasividad y la condición de espectadores y reproductores, de formular y desarrollar proyectos, prácticas y experiencias alternativas, constituyente de sus acciones y de sí mismo, con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: institución, contexto local, regional o nacional; también, de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas. (p.3)

Assim, um importante fator que justifica a inscrição deste trabalho e sua apresentação no evento em questão é a inserção das autoras em Redes e Coletivos Docentes (no Brasil, Argentina e México), bem como o trabalho de investigação que uma delas desenvolveu entre 2013 e 2014 na “Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad”, que compreende a “Red Leo”, localizada na cidade de Oaxaca, a “Red Metropolitana de Lenguaje” situada no Distrito Federal e a “Red Lee”, esta última

posicionada em Monclova, cidade pertencente ao estado de Coahuila – todas cidades e redes localizadas no México.

A participação das autoras no “IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje: Las políticas públicas en el área de Lenguaje: saberes, discursos y prácticas en la escuela” tem, portanto, por objetivo compartilhar um trabalho cuja centralidade é compreender as possíveis repercussões no trabalho docente, em especial de professoras dos anos iniciais, de estarem inseridas em coletivos docentes.

### **Rede Formad**

Ainda no sentido de situar este o contexto deste trabalho é necessário dizer que ele foi produzido no interior de uma Rede sediada na cidade do Rio de Janeiro e atualmente coordenada pelas professoras Carmen Sanchez Sampaio, docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Jacqueline de Fatima dos Santos Morais, docente da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a “Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências” (Rede Formad). Esta é uma Rede relativamente nova, já que surgida no ano de 2010, tendo participado pela primeira vez como coletivo docente no “VI Encuentro Iberoamericano”, na cidade de Córdoba, Argentina, em 2011.

A Rede Formad resulta da articulação entre rede de coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas, localizados nas cidades do Rio Janeiro, São Gonçalo e Campinas. Sua abrangência, portanto, não se restringe a cidade do Rio de Janeiro, apesar de encontrar nesta localidade, sua origem e força maior.

Nossa Rede tem como centralidade no que se refere à formação continuada, duas atividades que se complementam e se retroalimentam. Uma delas é o “Forum de Alfabetização, Leitura e Escrita”, mas conhecido pela sigla FALE, que atualmente tem ocorrido mais sistematicidade no Rio de Janeiro e em São Gonçalo. No Rio de Janeiro, o FALE vem sendo dinamizado e coordenado

pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, na figura da prof<sup>a</sup> Carmen Sanchez Sampaio.

Em São Gonçalo, o FALE está acontecendo na Faculdade de Formação de Professores da UERJ e tem como coordenadoras as profs Mairce da Silva Araújo e Jacqueline Morais.

A segunda atividade inserida no campo da formação continuada e promovida pela rede Formad é o “Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es)”, também chamado de Geppan. Estas duas ações buscam criar espaços de narrativas e compartilhamento de experiências entre professores da educação infantil, educação básica, ensino médio e ensino superior, tendo como pressuposto a concepção freireana que afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1981, p. 79)

Nossa rede busca uma frequência mensal para as reuniões do Geppan, o que nem sempre conseguimos por razões variadas. A presença é variável. Podemos dizer uma média de 15 professoras, dentre as que possuem certa regularidade na participação e as que estão nos encontros de maneira mais esporádica. Nossas ações formativas são inspiradas pelo pensamento crítico e alimentadas pela perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2003). Entendemos que transformações pedagógicas na sala de aula podem ocorrer fortalecidas por processos coletivos, a partir de relações dialógicas (FREIRE, 1981) e horizontais, tecidas por processos de interação e interlocução entre docentes.

Os encontros mensais que realizamos e que constituem parte do funcionamento do Geppan, são por nós compreendidos como “espaços praticados” (CERTEAU, 1996), já que aquilo que “nos acontece” (LARROSA, 2002) pode ser compartilhado quando nos permitimos narrar “experiências” e não meras “vivências” (BENJAMIN, 1996) - o que tem mostrado ser potente para quem ouve e para quem diz.

É, portanto, neste contexto de um movimento de redes de formação de âmbito latino-americano, que nos inserimos e apresentamos nosso trabalho, apostando na possibilidade de construção de horizontes de ações coletivas e rebeldes, subjetividades transgressoras e inconformistas, comprometidas com a afirmação de uma educação latina que aposte e trabalhe para a emancipação social.

### **Detalhamento das Atividades**

Compreendemos a Rede Formad como um *movimento instituinte* de formação docente, que busca com suas atividades e ações problematizar coletivamente modelos e concepções de formação continuada instituídas pelas políticas públicas ao mesmo tempo que criar espaços de visibilidade de práticas já existentes e tecidas por professoras participantes de nossa rede ou não.

É a partir dessa concepção e das experiências de formação continuada que construímos no interior da Rede Formad, que nos desafiamos a por em confronto, mas também em diálogo, nossas experiências e certos discursos e práticas de formação continuada produzidos nos espaços instituídos. Destacamos aqui a secretaria de educação do Rio de Janeiro, já que é neste contexto local que a Rede Formad se insere. Outro ponto a ser focado é o fato de que a maioria das professoras que participa de nossa rede exerce a docência neste campo de ensino.

Importante é destacar a dimensão desta rede de ensino carioca, em especial quando analisamos as práticas e políticas de formação continuada. A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro é considerada a maior rede escolar pública da América Latina, contando em outubro de 2013 com 1.075 escolas e 354 Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs e Creches. A SME possui 42.903 professores atendendo a 674.312 alunos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 07/10/2013.

O gigantismo desta secretaria nos permite pensar sobre a complexidade de administrar uma rede de ensino deste porte e por outro lado, a tensões e desafios que vivemos como professoras que desejam fortalecer as relações e formas de organização em Rede.

Levando em consideração a sua distribuição política, geográfica, socio-cultural e econômica, nos perguntamos: que impactos esta dimensão traz para as políticas públicas de formação continuada? As escolas são compreendidas em suas singularidades e demandas sociais? Que políticas públicas educacionais chegam a essas escolas? Que práticas e políticas de formação continuada estão sendo implementadas? Esses questionamentos se somam aos de Arelaro (2007):

(...) quem vem definindo as políticas públicas em educação e que orientações predominam nessas decisões? Quem avalia se essas políticas são coerentes e pertinentes em relação a uma situação problemática diagnosticada, em especial, quando se trata de um país pobre, com problemas educacionais seculares? (ARELARO, 2007, p. 205)

Sabemos que essas são algumas das perguntas que os limites de nosso trabalho não permitirão responder, mas nos movimentam a buscar algumas possíveis respostas, ainda que provisórias, já que um foco de nossas ações em rede está na formação continuada.

Os variados relatos de professoras que fazem parte da Rede Formad nos dão a dimensão do processo de homogeneização e massificação das políticas públicas de formação, na medida em que chegam as escolas projetos educativos e formativos de modo verticalizado sem amplo debate com aqueles que, em última instância, irão viver a sua “implementação”. Esse modelo de gestão educativa entra em contradição com o que prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96, ao salientar a importância do respeito às peculiaridades locais, e estímulo a elaboração do chamado Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, o que favoreceria o respeito às especificidades locais e a autonomia pedagógica das instituições educativas.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino

Embora a referida lei defenda a importância da autonomia docente, expressa dentre outros aspectos, pela possibilidade de cada instituição escolar elaborar seus projetos e propostas pedagógicas, a SME do Rio de Janeiro, sob o pretexto de aumentar a qualidade das escolas municipais, vêm implementando um conjunto de medidas que, como temos visto e vivido, põe desafios a autonomia das escolas.

Desta forma, temos investido como Rede, na discussão e problematização deste contexto, em busca de micro-ações que possam nos ajudar a tecer, também em rede, outras possibilidades de viver a docência e a escola.

Muitas vezes tratadas como uma complementação, a formação continuada de professoras/es vem sendo difundida segundo Moraes (2001) como um instrumento indispensável à superação dos dilemas educacionais, tal como o fracasso escolar. Para Nóvoa (1999) ao mesmo tempo em que os discursos políticos atribuem aos professores a responsabilidade pela má qualidade da educação, também são eles, os/as professores/as, considerados elementos fundamentais para a melhoria da qualidade educacional.

Assim, os programas de formação continuada instituídos pelas políticas públicas surgem, muitas vezes como uma medida compensatória, designada a preencher as supostas lacunas da formação inicial, visando “transformações substanciais na qualidade da educação”.

Os discursos em defesa da formação continuada e das somas gastas para tal, tem se “justificado”, dentre outros argumentos, pela precarização da formação inicial como, supostamente, produtora de um processo formativo deficiente, resultando na má qualidade do ensino nas escolas, especialmente nas públicas. Desta forma, os modelos hegemônicos de formação continuada têm expressado a ideia de aperfeiçoamento da prática docente por meio de cursos, oficinas, conferências e programas de capacitação *que visam à aquisição ou o reforço das competências desejadas* (LINHARES, 2007) – o que se distancia da perspectiva com a qual trabalhamos na Rede Formad.

### **Análise e Discussão do Relato**

Sabemos que os modelos de formação continuada, pautados nas lógicas de “capacitação” e “reciclagem” não têm garantido as soluções para os dilemas educacionais. Ao contrário: tem colaborado para reforçar a invisibilização e o apagamento das narrativas e das experiências dos/as professores/as em formação. Segundo Linhares (2007) o resultado dos investimentos feitos a partir dessa lógica neoliberal de formação tem se mostrado devastadores de tempo, de dinheiro, e sobretudo de esperanças:

As ações de formação que vem se desenvolvendo em muitos municípios brasileiros têm se pautado no consumo de técnicas, ou aquisição de Kits de capacitação, dissociadas das situações reais de trabalho. Ou seja, constituem-se como processos de formação verticalizados que falam pelos professores, mas não dialogam com estes profissionais. (p.02)

A perspectiva de formação que defendemos como coletivo organizado em Rede, pressupõe problematizar a concepção mecanicista de formação entendida como transmissão de técnicas e conteúdos já que esta concepção não revela a realidade social em que vivem os/as professores/as e os estudantes, assim como, coloca as margens as experiências tecidas do chão da escola.

Nossa experiência como participantes da construção e fortalecimento desta uma Rede Docente tem nos ajudado a compreender/ver/refletir sobre outras lógicas de *ensinoaprendizagem* e outras possibilidades formativas.

Viver este lugar é um desafio. Possibilita-nos olhar com mais atenção para certos movimentos, individuais e coletivos, em nós e no outro que, talvez, se não estivéssemos em rede, não perceberíamos.

Assim, uma de nossas ações em Rede, são os encontros do FALE, como chamamos este projeto, que no dizer de Helal, Ribeiro e Sampaio (2011), consiste em promover um *espaçotempo* de diálogos sobre a alfabetização, buscando provocar nos participantes o estranhamento e a desnaturalização de *saberesfazer*es centrados em métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Para que esses encontros aconteçam de forma menos vertical e mais dialógica, se afastando de modelos e práticas hegemônicas de formação, tais como os cursos de capacitação e reciclagem, o FALE se propõe a refletir e discutir sobre a alfabetização através da *interlocução* e dos olhares *exotópicos* (BAKHTIN, 2000) tanto da professora pesquisadora da escola básica quanto da professora pesquisadora da universidade, conforme define Helal, Ribeiro e Sampaio (2011):

O FALE pressupõe o diálogo, o compartilhamento de saberes e fazeres alfabetizadores. No movimento de *falar com*, universidade e escola básica dialogam, aprendem e ensinam juntas, garantindo e legitimando a participação do grupo na conversa, a qual é ampliada e enriquecida com muitas questões e diferentes pontos de vista. (HELAL; RIBEIRO; SAMPAIO, 2011, p.316).

Trata-se de reconhecer, em ambas as instituições, potencialidades para *ensinaraprender* uma com a outra. Por essa razão, os encontros do FALE têm compreendido o diálogo como elemento indispensável à partilha de experiências porque possibilita uma dinâmica interessante e interessada pelo o que o outro tem a

dizer. Neste movimento, o FALE aposta em uma formação que permita às professoras da escola básica se assumirem como *pesquisadoras da própria prática* (GARCIA, 2001), à medida em que falam, refletem e compartilham suas experiências docentes.

Essa aposta feita pelo FALE em muito difere do contexto atual, no qual a formação docente, especialmente daqueles/as que lecionam na Educação Básica, vem sendo enxergada, por um olhar unilateral que atribui à crise educacional a “ineficiente” formação dos professores (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999; GATTI e BARRETO, 2009).

Ao colocar a formação docente como foco central do problema, as ações governamentais também anunciam e criam programas e projetos formativos como medidas eficazes para a melhoria da educação. No entanto, historicamente, os modelos instituídos de formação continuada não têm garantido o tão almejado “sucesso escolar”.

Dados do Censo 2010 do IBGE mostram que, no Brasil, há cerca de 15 milhões de analfabetos adultos, boa parte deles tendo passado pelos bancos escolares. Entre as crianças de 8 anos, 15% ainda são consideradas analfabetas; entre as mais pobres, o percentual vai a 29%, enquanto entre as mais ricas cai para apenas 1%. Dados como esses nos fazem pensar que, se a superação do fracasso escolar passa por uma melhor formação continuada das professoras, estariam as que lecionam para as crianças mais ricas recebendo maior nível de formação, e as que lecionam para os mais pobres participando em menor escala?

Não negamos que pensar uma boa ou almejada qualidade de ensino passe por repensar os centros de formação de professores. Contudo, não vemos tão somente a formação docente como medida “salvacionista” à “crise educacional” da escola pública, especialmente quando esta formação se dá de maneira desvinculada das experiências formativas produzidas no exercício do magistério.

Estudos feitos por Gatti e Barreto (2009) sobre os impasses e desafios na formação docente revelam a dificuldade dos professores que estão sendo formados em praticar os princípios preconizados

nos cursos de formação continuada, pois, ao contrário do que pregam os pressupostos de alguns programas formativos, *aos professores não se indaga sobre suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas concepções* (Idem, p. 212). Daí as críticas feitas pelos professores em nossa Rede de que tais programas não favorecem *autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada aula* (Ibid.)

Diante disso, cabe questionar se os programas de formação continuada, quando não pensados em articulação com os professores, de fato contribuem para seu processo formativo. Se contribui, contribui para quê? Como?

Mais do que responder a essas complexas questões, penso que, na contramão dos modelos colonizadores de formação, há um *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2000) nas medidas instituintes de formação continuada, como as Redes e Coletivos Docentes. Possibilidades que abrem espaço para o diálogo e para se pensar formas outras de *ensinaraprender*; compreender o compreender das crianças; valorizar o saber que nasce da experiência *do discente*<sup>3</sup>, problematizar as implementações das políticas públicas que chegam muitas vezes às escolas de forma autoritária...

Redes e Coletivos Docentes permitem a possibilidades de pensar a formação continuada por meio de experiências coletivas, experiências como a que vive o Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras Alfabetizadoras e Narradoras (GEPPAN), um grupo formado por cerca de 30 professoras alfabetizadoras<sup>4</sup> com o intuito de

---

<sup>3</sup> Paulo Freire (1996) chama de *dodiscência* (docência e discência) a relação indissociável de aprender e ensinar, compreendendo deste modo que os sujeitos ao ensinarem, aprendem e ao aprenderem, ensinam! Ou dito de outro modo pelo autor: *não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.* (p. 25).

<sup>4</sup> Ao longo da criação do GEPPAN, houve variações no quantitativo de professores/as participantes embora haja um núcleo fixo de professores. A dinâmica do GEPPAN permite a mobilidade de seus participantes onde novas professoras entram, enquanto outras saem, além daquelas que ao grupo retornam.

discutir e refletir sobre a própria prática. Grupo que se inscreve como um *movimento instituinte* (LINHARES, 2013) de formação continuada, na medida em que tenta fugir de modos hegemônicos com que a formação de professores/as vem sendo pensada e fabricada historicamente. Grupo que é parte de nossas ações como e em Rede.

O espaço do GEPPAN tem se constituído como uma possibilidade de *tempolugar* narrativo para aquelas/es professoras/es que vivem a escola e dela querem falar, compartilhar e produzir conhecimentos e não apenas aceitar com *docilidade* (FREIRE, 2011) a relação colonialista que, historicamente, a universidade, representada pelos seus especialistas, tem produzido **sobre** a escola. Esta relação colonialista, por vezes, revela um discurso simplificador do cotidiano escolar e de seus *praticantes* (CERTEAU, 1996), e acaba por fixar uma imagem instituída de que cabe à escola *o locus de aplicação de conhecimentos, e às instituições acadêmicas os lugares de produção destes conhecimentos a serem aplicados* (MORAIS, 2012, p.16).

Na contramão deste paradigma vivemos no GEPPAN a possibilidade de uma tessitura entre os saberes produzidos por ambas as instituições: escola e universidade. Esse Coletivo Docente constituído por professoras da escola básica não intenciona uma relação submissa ou consumidora das teorias produzidas pela academia, mas, antes, propõe um diálogo entre as experiências produzidas cotidianamente nas escolas em que atuam com os conhecimentos produzidos pela universidade. Buscam, na relação *prácticateoriaprática*, compreender/discutir/aprender/ensinar coletivamente sobre a complexidade constitutiva do cotidiano escolar e, em especial, da alfabetização das crianças das classes populares.

Com isso, não queremos cair na armadilha ou na contradição de dizer que à escola cabem os conhecimentos práticos e à academia os teóricos, mas ressaltar que esses conhecimentos se retroalimentam, pois se encontram subjacentes um ao outro; afinal, seria destituído de teoria o *saberfazer* da professora no exercício de sua docência? Ou seria

desprovido de conhecimentos empíricos as produções teóricas produzidas pelos/as pesquisadores/as da academia?

Assim, buscamos em nossas ações em Rede viver processos formativos outros que compreendam os/as professores/as como *atores e autores* de sua formação. Para isso, nos dedicamos à criação e à participação neste coletivo docente como uma opção política e não obrigatória- como comumente têm se traduzido os cursos de formação continuada para as professoras/es da escola pública.

### **Considerações Finais**

As ações vividas nos encontros de nossa Rede têm possibilitado a discussão dos saberes e fazeres docentes com intenção de contribuir para problematizar concepções mais usuais de ensino e aprendizagem da leitura e a escrita, pautadas em modelos centrados na cópia mecânica, em atividades destituídas de função social e na memorização sem sentido. Concepções com as quais, muitas vezes, participantes de nossa Rede comungam. Assim, nosso desafio é também ver em nós as contradições que nos habitam.

Falar a respeito dos processos formativos vivenciados pelas professoras que participam de nossa Rede de Formação representa, para nós, um assunto caro. Caro porque reconhecemos a importância deste grupo como espaço desafiador na formação de cada uma de nós como professoras pesquisadoras de nossas práticas docentes.

Participar de uma Rede Docente como esta tem nos permitido tentar coletivamente construir outra imagem de ser professora das séries iniciais do Ensino Fundamental: uma imagem que não veja as experiências docentes serem desrespeitadas e invisibilizadas numa sociedade onde esta profissão é frequentemente agredida por discursos que apontam para uma suposta “incompetência profissional”.

Neste sentido, nosso trabalho neste evento é uma tentativa de contar uma história que, se fazendo coletiva, nos faz refletir e discutir sobre ela e, ao ser escrita, de algum modo buscar contribuir para preservá-la do esquecimento.

## Referências

- ARELARO, L. R. G. *Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política?* Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 68, dez. 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GARCIA, Regina Leite (org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotográfais docentes*. Santa Catarina, Roteiro (UNOESC), v. 36, 2011, p. 315-334.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lucia Coelho. *Formação de professores em uma outra escola em devir*. Revista Aleph (UFF. Online), v. 10, 2007.

\_\_\_\_\_. *Experiências instituintes*. Disponível em: <[www//aleph.org.br](http://www.aleph.org.br)> Acessado em: 24 de dezembro de 2013.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MARTINEZ, María Cristina. *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*. Educere, Meridad, v. 10, n. 33, jun. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200005&lng=es&nrm=iso)>. Acessado em 1 de janeiro de 2014.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise*. Rio de Janeiro, Teias, ano 2, nº 4, jul/dez 2001. p.55 - 61.

\_\_\_\_\_. Formação de professoras alfabetizadoras em rede: a experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite; Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta; Marineide de Oliveira Gomes; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin Editores, 2012, v. 2, p. 2783-2792.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 9-33.



## **Brasil y Peru: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje <sup>1</sup>**

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

### **Introdução**

O presente trabalho é resultado das ações que vem sendo realizadas com o intuito de intercambiar experiências entre duas redes docentes situadas no Brasil e no Peru: Redeale (Rede de Docentes que Estudam e Narram Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita) e Coprediec (Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad). Como tem ocorrido este diálogo? Quais são as implicações? Estas e outras perguntas tem atravessado nossas ações que agregam estudantes e docentes dos dois países em questão. A culminância deste trabalho é a troca de cartas entre alunos e alunas do Brasil e do Peru que estão no primeiro ano escolar. Compartilhar as diferenças culturais dão sentido e envolvem o processo de escrita das cartas.

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi publicado no Brasil e disponibilizado na Rede Peruana REDENU com as seguintes referências: MORAIS, Jacqueline F S; SOUZA, Celena S; NUNES Dennys Henrique M; ABANTO, María Sabina Abanto; VÁSQUEZ, Rocío Milagros Valencia; RUIZ, Jeny Elizabeth Correa; MAGDALENA, Rose Mary Castro de Oliveira; NASCIMENTO Thayssa dos Santos. Brasil y Peru: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje. In: ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (Orgs.). Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 55-72 e foi apresentado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SOUZA, C. S.; NUNES, D. H. M.; ABANTO, M. S. A.; VÁSQUEZ, R. M. V.; RUIZ, J. E. C.; MAGDALENA, R. M. C. O.; NASCIMENTO, T. S. Brasil y Peru: cartas para la transformación de la formación docente en lenguaje. X Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje – Oaxaca, México, 2017.

## **REDEALE: origem e proposta de Trabalho**

A Rede de Docentes que Estudam e Narram Sobre Alfabetização Leitura e Escrita (Redeale) é um coletivo docente que congrega professores e professoras de diferentes formações e níveis de ensino, bem como estudantes em formação docente inicial, de diferentes cursos universitários. Esta Rede é coordenada pelas professoras Mairce Araújo e Jacqueline Moraes. Está vinculada a Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad).

A Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a liderança de Carmen Sanchez. Esta Rede congrega e articula diferentes coletivos docentes.

Além de inspirar-nos a partir de nossa participação na Rede Formad, o desejo de constituição de um coletivo docente na Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo, foi produzido também no contato com múltiplas Redes e Coletivos na América Latina: México, Argentina, Peru e Colômbia.

Um primeiro contato com a constituição de redes e coletivos docentes Latino Americanos, se deu na participação de uma das autoras no 1º Encuentro Internacional de Lenguaje por la transformación de la escuela y la comunidad: por una pedagogia por proyectos” que ocorreu em Oaxaca, México, em 2010.

Depois disso, uma importante interlocução se deu com a “Red Latinoamericana de maestros que hacen investigación desde la escuela” durante a participação das coordenadoras no “VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros”, na cidade de Huerta Grande, Córdoba, Argentina, no período de 17 a 22 de julho de 2011.

No ano seguinte, a experiência vivida com a “Expedición pedagógica y encuentro: Voces sobre educación. Prácticas educativas de Venezuela, Brasil y Argentina. Relatos compartidos”, que aconteceu em Centenario, província de Neuquén, Argentina, de

21 a 16 de maio de 2012, ampliou diálogos, colocando novas possibilidades de intercâmbio.

Em 2013 nova experiência com grupos de coletivos e redes de professores ocorreu, desta vez no Brasil. Participamos do VIII Congresso latino-americano: pedagogia, linguagem e democracia, em Rio Claro.

Ainda em 2013, tivemos a oportunidade de participar do II Encuentro Internacional de Lenguaje y por la construcción del movimiento pedagógico.” Este evento ocorreu em Oaxaca, no México.

Ainda em 2014, em Buenos Aires, Argentina, a participação no 7º Encuentro Nacional del Coletivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela” veio confirmar a importância das ações de formação quando ocorrem de modo coletivo entre docentes.

O “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos e redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad”, que aconteceu na cidade de Cajamarca, Peru, de 20 a 25 de julho de 2014 reafirmou nosso desejo em organizar um coletivo na cidade de São Gonçalo. Tal encontro reuniu professores/as de sete países: Espanha, Venezuela, Colômbia, Argentina, Peru, México e Brasil. Teve como eixo central o compartilhamento de experiências educativas comprometidas com a produção de uma sociedade mais igualitária. Nesta ocasião, quatro professoras brasileiras, que atualmente integram a Redeale, estiveram presentes naquele país apresentando seus trabalhos.

Finalmente, em 2015, a participação no IX Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje, em Bogotá, Colômbia, o reencontro com companheiros e companheiras de diferentes coletivos, nos trouxe o impulso que faltava para propor a formação de um coletivo em nossa cidade. A experiência foi tão marcante e o desejo de continuar compartilhando experiências com outros docentes tão forte que, após o retorno deste grupo ao Brasil, mesmo com todas as dificuldades, foi fundado um

coletivo docente. Assim, a primeira reunião do Redeale aconteceu em 28 de abril de 2015.

Antes e durante todo esse processo, parte deste coletivo, já havia participado e formado outros grupos de estudos e de pesquisa, seja em escolas públicas com as quais trabalharam e investigaram, seja com professoras de diferentes níveis de ensino, no espaço da universidade. A formação e participação em coletivos não são, portanto, alheias a nossa trajetória.

Quanto a Redeale, as reuniões acontecem na Faculdade de Formação de Professores (FFP), que é uma unidade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Temos em média 15 professores em cada reunião, vindos de diferentes escolas e municípios do estado Rio de Janeiro.

### **Nosso Pensamento de Redes e Coletivos Docentes**

Partindo da premissa de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 13), defendemos que os encontros que ocorrem em coletivos docentes, como na Redeale, não se pautam pela transmissão de conhecimento, já que a professora não é tábula rasa. Grupos docentes estimulam o compartilhamento de múltiplas leituras de mundo realizadas no cotidiano da escola e da vida. Pertencer a um coletivo docente representa um processo em que se pode caminhar de modo acompanhado. Não se espera que haja, nessa perspectiva, uma liderança que se apresente como "o formador". Todos aprendemos e ensinamos ao mesmo tempo, enquanto narramos e ouvimos as experiências de outras professoras. Em uma rede docente ninguém deve se sentir o detentor do saber já que todos são pesquisadores do seu fazer. Afinal, como afirma Freire (1996, p. 16): "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." Desse modo, acreditamos que espaços coletivos, como a Redeale, possibilitam uma relação horizontal na qual variadas práticas docentes e diversas referências teóricas dialogam.

## **Peru e Brasil: duas redes em diálogo**

O coletivo brasileiro de docentes em pauta neste artigo, vem desenvolvendo duas frentes de atuação. De um lado, encontros mensais com professores brasileiros, fundamentalmente docentes de escolas de São Gonçalo e entorno, a fim de refletir sobre práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas pelos docentes do grupo. Nestes encontros narramos experiências vividas no cotidiano escolar bem como buscamos ampliar os modos de compreender o que vivemos na escola. Cada encontro é registrado através de fotografias e gravações em vídeo.

De outro lado, desenvolvemos ações de intercâmbio com outros coletivos. Um deles é, o Coletivo Peruano de Docentes y Redes que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad (COPREDIEC). Neste intercâmbio tem participado graduandos dos cursos de Pedagogia, Letras e Geografia, estudantes da Pós-Graduação *Latu Sensu*, do Mestrado em Educação, e professores/as do COPREDIEC e da Redeale. Nesse movimento entre coletivos estamos a compartilhar a ideia de que:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Os relatos das professoras que participam da Redeale, afirmavam a importância de um espaço coletivo para a formação docente. Neste sentido, corroboramos a perspectiva de que a formação docente não pode ser vista como um ciclo que se encerra, mas que está em constante movimento. A noção de colaboração é importante uma vez que dividimos nossos questionamentos e buscamos alternativas que ora solucionarão a(s) questão(ões), ora trarão novas ideias. Os diferentes olhares auxiliam a enxergar não só o/a outro/a, mas as situações vivenciadas em novas perspectivas. Desse modo, a ideia de coletivo

docente é vital para a compreensão dessas situações, no sentido de que o eixo de nossos encontros é o diálogo.



Encontro da REDEALE- Arquivo pessoal 2015.

O diálogo que se produz nos encontros da Redeale possibilita o intercâmbio de experiências (Benjamin, 1936). Nas palavras de Larrosa experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (2002, p. 21). Entendemos também que:

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 25)

A experiência requer um contato, uma atribuição de sentido que vai se modificando a partir de diferentes olhares. Permitir que algo nos afete, é permitir que alguma coisa nos transforme implicando não somente na formação docente, mas na construção do sujeito. Professores e professoras que compartilham experiências apostam nas mudanças. Nesse ponto, como bem assevera Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em

transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (1936, p. 205).

Às vezes aluno/a e professor/a só querem ser ouvidos, mas não recebem a devida atenção. Cientes desses silenciamentos, narrar experiências acaba se tornando urgente e enriquecedor para os atores neste ato de narrar. O construto de Morais (2012) reflete o que vem sendo tecido em nossos encontros:

A formação continuada como projeto coletivo, só existe na medida em que haja abertura para o outro e seu dizer. É na relação com o outro, com suas palavras e contrapalavras, que vamos aprendendo a pensar de modos outros. (p. 20).

Esses espaços possibilitam o diálogo e é no diálogo que encontramos soluções além de pensarmos novas maneiras de vivenciar os acontecimentos que permeiam o ambiente escolar.

### **Projeto de Escrita de Carta Peru e Brasil**

Neste trabalho nos apropriamos do conceito de carta como um gênero textual. Quanto ao conceito de texto:

(...) o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo e independente de suas extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (...). (KOCH e FÁVERO, 1988 apud LINS, 2007).

Utilizamos os atributos descritos acima de cartas para o intercâmbio de experiência entre duas turmas do quinto ano de distintos países (Brasil e Peru). Encontramos na carta a potência da escrita ao outro como uma abertura para conhecer novas culturas,

novas pessoas e a possibilidade de uma atividade de escrita com sentido para os estudantes.

O momento em que cartas tiveram origem é uma incógnita. Entretanto, é sabido que no Antigo Egito havia mensageiros que através de camelos e cavalos faziam a correspondência de recados escritos. Esse tipo de escrita estava presente antes da era Cristã, na Idade Média e outros tempos históricos.

Portanto “pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência” (SONTAG,1986, p. 101 apud KRAMER, 1998, p. 25).

Escrever cartas pode produzir um diálogo que permite o encontro e o intercâmbio de experiência. Compartilhar um texto escrito por nós para alguém pode nos convidar a pensar nossos próprios pensamentos. Nóvoa nos diz que:

Numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Esta é “a forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo”. (NÓVOA, 2014, p.14)

Compreendemos partindo do pensamento do NÓVOA, que cartas são intercâmbios de experiências que antes de compartilharmos com o outro, compartilhamos com nós mesmos. Somos afetados, transpassados, tocados por aquilo que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

### **Intercâmbio Brasil e Peru: conhecendo o outro através de cartas**

No Brasil, a escola na qual desenvolvemos o projeto de escrita de cartas foi a Dr. Armando Leão Ferreira. Esta instituição de ensino pública fica localizada em São Gonçalo, parte periférica da região metropolitana do Rio de Janeiro, a uma distância de quinze minutos da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Tal proximidade tem favorecido a construção de parcerias universidade-escola, seja para a realização de projetos ligados ao “Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita” (GPALE), seja para o

desenvolvimento de projetos coordenados pela professora Mairce Araújo, com seu grupo de pesquisa chamado “Alfabetização, Memória e Formação de Professores” (ALMEF).

A escola em questão foi inaugurada em 1993, tendo completado 23 anos de existência em 2016. Ela possui cinco salas de aula nas quais funcionam dez turmas referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo estudam 238 alunos/as, entre seis e quatorze anos, divididos em dois turnos (manhã e tarde). Esta instituição de ensino foi construída para atender a comunidade “Conjunto Democrático”, que teve origem a partir da desapropriação de parte dos moradores oriundos do território da Favela do Gato, no bairro do Gradim, cujas moradias foram destruídas para construção da estrada federal BR 101. Entendemos que o território não está desassociado como afirma Santos:

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala de território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma população. (SANTOS, 2015, p. 96-97).

Dessa forma, a noção de território é compreendida como lugar de formação da identidade, quando as diversas famílias que tiveram suas casas desapropriadas foram estabelecidas em outro lugar, através de relações de poder vertical, partindo do Estado para a população, que os retiraram de suas antigas moradias. Sendo as duas cidades de regiões periféricas, a proposta produzida pelos coletivos de docentes (Redeale e COPREDIEC), para serem realizada com turmas do Brasil e do Peru, foi a correspondência através de cartas. O território para além da relação de poder pode ser compreendido no compartilhamento entre as redes, quando a relação de professores de periferias, passam a pensar outra forma do fazer docente, onde os sujeitos são os produtores das cartas.

A sugestão da escrita das cartas possibilitaria que os alunos conhecessem outra cultura, bem como exercessem a escrita com sentido e função social. Do lado brasileiro, a turma da professora Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena e do lado peruano a professora María Sabina Abanto Abanto, participariam da atividade. O convite foi feito às turmas e o entusiasmo se instalou.

Os alunos da professora Rose gostaram muito da proposta e ficaram envolvidos pela ideia de conhecer e se comunicar com crianças de outro país. No ano de 2015, a turma que participou do projeto foi do quinto ano do Ensino Fundamental. Possuía 28 alunos/as, sendo 17 meninos e 11 meninas. Partindo do interesse demonstrado pelas crianças brasileiras em conhecer o Peru, sua cultura e história, preparamos uma breve apresentação sobre este país. Fizemos uma pesquisa e elaboramos slides com informações sobre os costumes peruanos (música, cultura, história, alimentação, vestimenta e pontos turísticos). Conhecemos juntas as tradições de um país que mesmo pertencendo ao continente Sul Americano, fala outro idioma, come outros alimentos, usa vestimentas diferentes, e abrange uma fauna que até o momento desconhecíamos.

Posteriormente, foi realizada uma conversa sobre conhecer outra cultura e compartilhar experiências com estudantes peruanos. No decorrer da prosa, a professora Rose propôs que a turma escrevesse cartas para alunos peruanos. Os alunos abraçaram o convite. Com entusiasmo iniciaram a produção de suas mensagens para os colegas do Peru. A tessitura das cartas dos pequenos foi um momento singular de ação com a turma. Pudemos perceber a importância de uma atividade de escrita com sentido para os alunos.

Demos a cada aluno uma folha de papel e dissemos que poderiam escrever para um aluno peruano. Surgiram várias sugestões: narrar sobre suas vidas, fazer perguntas, enviar mensagens. O desejo comandava a escrita.

Ao começarem a escrever, ouvimos algumas inquietações:

*“Professora, me ajuda aqui!”*

*“Professora, quero escrever algo que ele goste.”*

*“Será que eles gostam de vídeo game e do Messi?”*

*“Será que vão gostar de mim?”*

*“Neymar é melhor do que Guerrero.”*

*“O Peru não veio pra Copa. São pernas de pau!”*

As falas das crianças nos remetem a pensar que cada aluno possui uma história de vida e muitas vezes necessitam contá-la. É importante construirmos na sala uma cultura do diálogo. Muitas vezes as professoras se queixam quando alguém interrompe no momento da leitura para contar o que aconteceu "ontem". Longe de ser um problema, a interrupção da aula pode abrir espaço para o gesto da escuta. Neste sentido:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]. (LARROSA, 2002, p. 19).

Foi gratificante poder viver a escrita em seu sentido social. Além disso, os estudantes se expressaram com desenhos, enriquecendo suas mensagens.

O processo de escrita das cartas foi permeado pelo diálogo. Enquanto escreviam, emergiam saberes e dúvidas, gerando um clima de aprendizagem significativa.

Os escritos dos alunos iniciavam por uma breve apresentação de quem escrevia. Além disso, nomeavam o lugar onde viviam. Os alunos também escreveram perguntas recheadas de curiosidades sobre o Peru e sobre o possível leitor de sua carta.

Os alunos também levaram pequenos presentes para enviarmos por correio aos novos amigos. Tudo foi documentado em vídeo e foto. Enquanto os alunos colocavam suas lembranças na sacola, gravavam uma mensagem para as crianças peruanas. No entusiasmo de gravarmos, surgiu a ideia de cantarmos uma música brasileira para os estudantes do Peru. Queriam mostrar um pouco da música brasileira. Os próprios educandos escolheram a canção.

Esta era “Sonhar” do Mc Gui. Os alunos se divertiram e aprenderam muito neste dia.

O dia findou com uma confraternização. Foi celebrada a interação entre duas turmas de diferentes países. Ao fim, os alunos da escola Dr. Armando Leão Ferreira foram convidados a irem a Faculdade de Formação de Professores, para conversarem por Skype com seus novos colegas peruanos. As crianças foram à Faculdade e puderam dialogar com os docentes peruanos. Infelizmente nenhum discente do Peru pode participar. De qualquer modo, as crianças brasileiras adoraram o encontro já que a maioria nunca havia estado em uma universidade antes. Elas se divertiram em estar naquele espaço físico e gostaram de falar com pessoas de outro país por meio da internet. Os alunos interagiram com os docentes peruanos, cantaram músicas, fizeram muitas perguntas sobre o Peru, leram suas cartas e mostraram cartazes que fizeram para os professores de seus novos colegas.

Foi muito interessante e gratificante todo o trabalho realizado com os alunos. Eles demonstraram muita alegria na escrita das cartas. A curiosidade sobre a língua falada no Peru provocou o desejo dos alunos aprenderem espanhol. O processo de intercâmbio não finalizou, porém despertou em nós o desejo em continuar criando formas de romper com os limites de fronteiras e vivenciar a ideia de identidade territorial na América Latina. Intercambiar experiências com outros professores nos ajuda a confirmar a força de redes e coletivos docentes. O trabalho que aqui relatamos também demonstra como duas redes latino-americanas, Redeale e Desenredando Nudos, podem construir ricas ações de intercâmbio.



Encontro com as crianças da turma 501 para a produção das cartas aos amigos peruanos- Arquivo pessoal 2015



Encontro com as crianças da turma 501 para a produção das cartas aos amigos peruanos- Arquivo pessoal 2015

## Os Caminhos Que Estamos Percorrendo Em 2016

O cenário continua sendo o colégio Dr. Armando Leão Ferreira, só que dessa vez em uma turma de primeiro ano cuja professora é a Rose Mary. A professora se encarregou de dar o aviso: faremos um intercâmbio com alunos e alunas do Peru. E nós (Celena, Dennys e Thayssa), mediadores deste intercâmbio, juntamente com a coordenadora Jacqueline Morais, no intuito de apresentar o Peru (algumas festas culturais, comidas, animais, vestimentas), visitamos a escola no dia 13 de maio de 2016. Entrar em contato com essas crianças nos possibilitou rememorar nossa infância. Para esse encontro fizemos um breve planejamento, no entanto, é preciso ressaltar que nem tudo saiu como planejado. Não sabíamos como seria o contato com crianças que estão no período da alfabetização. Foi a primeira experiência e foi maravilhosa. A professora Rose nos apresentou à turma. Buscando contextualizar a razão da nossa ida à escola, iniciamos com um jogo de forca. Perguntamos se sabiam sobre um evento que aconteceria em agosto no Brasil. Cada um ia tentando adivinhar as letras que formavam a palavra “olimpíadas”. Quando conseguiram acertar, começamos a mostrar os slides. Nossa orientadora, Jacqueline Morais narrou uma história sobre uma viagem ao Peru. Dennys, usando uma peruca, representou o jogador

Paolo Guerrero, jogador do Flamengo e maior símbolo esportivo peruano. O trabalho não terminou. Ele apenas começou. Durante todo o ano de 2016 trabalharemos no sentido de dar prosseguimento a este projeto.

Embora estejamos descrevendo a experiência, não conseguimos pôr em palavras o quanto aprendemos com cada um. Algumas das falas que ouvimos neste dia foram:

*"Professora, vem me ajudar a fazer o dever!"*

*"Você se parece com o meu primo."*

*"Minha tia tem um celular igualzinho ao seu."*

*"O seu relógio é igual ao do meu primo."*

*"Lê uma história pra mim?"*

As cartas foram respondidas pelos estudantes do Peru. Recebemos por internet as mensagens dos alunos peruanos. Os processos de correspondência continuaram pelo ano de 2016, apesar de todas as dificuldades que tivemos, resultados das distâncias e as diferenças da língua. De todo modo, está sendo um rico aprendizado.

O intercâmbio entre países da América do Sul nos convida a pensar a troca de correspondência como experiência de resistência. Naquela sexta-feira demos um primeiro passo para que a escrita de cartas entre estudantes peruanos/as e brasileiros/as possa ser vivida como mergulho em culturas diferentes, línguas diferentes, modos de vivenciar diferentes.

## **Referências**

BENJAMIN, Walter. *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, p. 197-221.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19. Páginas: 20-27.
- LINS, Neilton. *Gêneros Discursivos e o Ensino de Linguagem*. In: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007.
- MORAIS, Jacqueline de Fatima dos Santos. *Formação de professoras alfabetizadoras em rede: a experiência do fórum de alfabetização leitura e escrita*. Junqueira & Marin Editores, 2012. Páginas: 14-24.
- NÓVOA, António. *Carta a um jovem investigador em Educação*. In: Investigar em Educação - IIª Série, Número 3, 2015.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* / Milton Santos. – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.
- KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita de professores Da prática de pesquisa à prática de formação*. In: Revista Brasileira de Educação- Jan/Fev/Mar/Abr de 1998. N º 7.



## Infância e formação docente em memoriais de professoras<sup>1</sup>

Danusa Tederiche Borges de Faria  
Isabele Cristina Fonseca Ramos  
Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes  
Mairce da Silva Araujo

### Conversas iniciais

Como se a infância fosse um ponto cardeal eternamente possível. (Ondjaki)

Iniciamos nosso artigo com o convite que nos faz o romancista, contista e poeta angolano Ondjaki: pensar a infância como um cronotopo (BAKHTIN, 1993, p. 211), como um tempo-lugar que não se separa, como uma potência que se pode reencontrar através da rememoração. Nosso texto traz esse cronotopo, a infância, através de narrativas de professoras que lecionam na educação infantil e anos iniciais. Suas narrativas revelam memórias sobre a relação destas educadoras com a infância em uma tipologia textual que passou a ser conhecida por “memorial”. A análise destes textos memorialísticos resultou em uma investigação que, além de nos permitir compreender a infância como categoria complexa e plural, nos ajudou a encontrar pistas para a formação de docentes que trabalham com crianças de 0 a 10 anos.

Acreditamos que tematizar infâncias e formação de professores e professoras a partir da escrita de narrativas memorialísticas, pode contribuir para potencializar dizeres,

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente um trabalho apresentado no XI Taller Latinoamericano para la transformación de la formación docente en Lenguaje, Villa Maria, Argentina, 2019, ARAUJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; FARIA, DanusaTederiche Borges de, Ramos Isabele Cristina Fonseca. Infância e formação docente em memoriais de professoras.

saberes e fazeres mais sintonizados com uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos sociais produtores de lógicas e concepções singulares de mundo.

A literatura tem nos estimulado a ampliar modos de compreender a infância. Desta forma, com delicadeza e em clima de encantamento, o escritor angolano, na obra “Os da minha rua”, reconstrói em vinte e duas pequenas histórias, o universo de sua infância, no pós guerra, em Luanda. A escola, os professores, as brincadeiras, as descobertas, as festas nas casas de amigos ou em sua própria casa, compõem algumas dessas histórias. Com Jika, Tibas e Bruno Ferraz somos enredadas a compartilhar as memórias de infância do autor, demarcadas pelos resquícios da guerra e pela psicologia da esperança. Homenageando sua infância, Ondjaki, “também homenageia a infância de cada um de nós, projetando-nos nesse pedaço longínquo de um tempo que não conhece os dias”. (COUTO, 2015, contracapa).

O convite para pensarmos a infância como *um ponto cardeal eternamente possível* - um ponto que nos guie em direção às infâncias narradas pelas próprias infâncias - pode ser entendido como uma proposta de deslocamento dos olhares adultocêntricos, com os quais hegemônica e historicamente temos narrado as crianças.

Nossas investigações têm identificado o quanto escrever memoriais de vida e formação se constitui como espaço potente de reencontro com a infância e, ao mesmo tempo que tem se constituído como modo de auto e hetero-formação docente. Para isso, escrever possibilita ao narrador ou narradora refletir sobre a própria trajetória e sobre os caminhos trilhados nesse processo. Simultaneamente, constitui fonte de pesquisa. Afinal, os memoriais, à medida em que nos aproximam de uma história viva e em movimento, nos inserem, igualmente, em um cronotopo (BAKHTIN, 1993, p. 211) que vincula o contexto histórico e social.

Os memoriais que trazemos, como parte de nossas investigações sobre a infância, foram produzidos por interior de dois grupos de pesquisa que conformam o coletivo docente “Rede de

Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita” (REDEALE). Estes memoriais narram experiências vividas *na* infância ou *com* as infâncias. Durante a investigação fomos nos guiando por algumas questões que alimentaram nossas interlocuções: como as professoras narram sua própria infância? Que acontecimentos e experiências ao atravessarem a vida pessoal, revelam pistas de processos sociais e contextuais mais amplos? As experiências vividas *na/com* as infâncias se constituíram como processos formativos significativos? Em que medida tais narrativas nos trazem elementos que ajudam ou não a romper com uma perspectiva homogeneizadora de pensar as infâncias? Este trabalho não tem a pretensão de responder a todas essas questões, dado as restrições de tamanho do texto, bem como pela natureza da investigação que fazemos. Seguimos, portanto, refletindo sobre elas.

A fim de melhor contextualizar os *achados da pesquisa*, antes de trazer as narrativas docentes em seu diálogo com as infâncias, faremos uma breve discussão sobre o que estamos chamando de memorial de formação e sobre o coletivo no qual os memoriais foram produzidos:

### **O que são memoriais de formação?**

*Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.* (Walter Benjamin)

Benjamin, como podemos ver acima, se refere a narrativa como algo que luta por se manter viva em tempos de apagamento de experiências e de hegemonia da informação. As narrativas não se entregam, não se deixam silenciar, são como grãos que podem se desenvolver muito tempo depois.

Os memoriais de formação, ao trazerem narrativas de experiências do vivido, revelam contextos sociais, culturais e econômicos, momentos históricos, ideologias e concepções de mundo, tal como aponta Souza (2007):

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural ( p. 63).

Sendo assim, cada memorial é também parte da história e da cultura de seu tempo, bem como do lugar, refletindo e refratando esses elementos contextuais.

Goodson (1992), por outro lado, nos alerta sobre a importância de estarmos atentos às histórias de vida e profissionais dos professores e professoras na investigação dos processos formativos e auto-formativos.

Entendemos os memoriais como parte do conjunto de narrativas autobiográficas como os são: diários, memoriais de formação, cartas, portfólios, dentre outros. Os memoriais são, para nós, um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003).

São, em geral, uma escritura que possibilita (res)significar e problematizar experiências vividas a partir da tomada de posição (PÊCHEUX, 1997) que a escrita como processo enunciativo, permite. A nosso ver, a produção de um texto memorialítico permite ao autor ou autora, a construção e sustentação de certa discursividades sobre o vivido, bem como sobre modos de ensinar e de aprender.

Para Prado e Soligo (2005), os memoriais de formação são escritas reflexivas, cujos conteúdos consistem de experiências e histórias de vida da formação profissional de quem escreve. Estes textos são compreendidos como produções historicamente situadas, constituídas por discursos e sujeitos de certo tempo e lugar.

Temos trabalhado em nosso coletivo a importância da escrita de memoriais e incorporado como parte da produção de trabalhos acadêmicos como monografias e dissertações.

### **Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita - Redeale**

O REDEALE, coletivo no qual os memoriais que aqui são analisados foram produzidos, foi constituído em 2015, na Faculdade

de Formação de Professores, vinculado ao Grupo “Vozes da Educação: memória, história e formação de professores”, a partir da articulação de dois grupos de pesquisa – Alfabetização, Memória e Formação de Professores (ALMEF), coordenado por Mairce Araújo e Grupo de Pesquisa e Estudos Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), coordenado por Jacqueline Moraes. Além disso, está vinculado a Rede de Formação Docente: narrativas e experiências (REDE FORMAD).

O impulso para criação do coletivo teve como motivação, além de nossa inserção na Rede Formad, o diálogo com a “Red iberoamericana de colectivos y redes de maestros que hacen innovación e investigación desde la escuela y la comunidad”. As redes se apresentam como um movimento pedagógico que transcendendo fronteiras de países da Latinoamérica e da Espanha vem construindo propostas educativas e pedagógicas contra-hegemônicas às políticas educativas impostas por exigências neoliberais dos organismos internacionais. Em interlocução com tais redes vimos tecendo reflexões e questionamentos a cerca do *saberfazer* docente produzido como coletivo.

Tendo como aporte teórico-metodológico os estudos autobiográficos e as pesquisas com o cotidiano e reconhecendo-se como espaço investigativo-formativo, vimos compartilhando experiências docentes na educação infantil e na alfabetização, com vistas a construção de epistemologias emancipatórias, de perspectivas interculturais, na formação entre pares. Tal processo já possibilitou ao grupo a produção de um livro<sup>2</sup> e a participação em eventos no México, na Colômbia, na Argentina e no Peru.

O grupo é constituído por professoras doutoras do Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais; mestrandas e mestres; professoras da rede pública na educação

---

<sup>2</sup>Trata-se do livro MORAIS, Jacqueline, ARAUJO, Mairce. *Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica*. São Carlos: Pedro & João, editores, 2018, que foi produzido a partir das narrativas das docentes e futuros/as docentes que viveram a experiência da expedição.

infantil e nos anos iniciais de escolaridade; estudantes graduação e pós-graduação.

Como parte da dinâmica deste coletivo, está a escrita de memoriais de formação.

### **Os memoriais de vida e formação no Redeale**

A prática de escrita de memoriais de formação em nosso coletivo docente, tem suscitado a necessidade de olharmos com mais atenção tanto para a prática de escrita, como para os textos que resultam dessa prática.

Lembramos que a escrita de memoriais faz parte da produção de monografias e dissertações orientadas pelas coordenadoras do REDEALE. Estudantes de graduação e de pós-graduação são convidados a relembrar memórias e ressignificar suas trajetórias a partir deste gênero discursivo.

Ao nos debruçarmos sobre os memoriais produzidos no referido coletivo, nos saltou aos olhos a recorrência de situações vividas na infância. Algumas delas, se referiam a cenas localizadas na escola. Outras, vividas no âmbito familiar. Outras ainda, traziam relatos de situações experienciadas em instituições religiosas.

Diante deste rico material, buscamos sistematizar uma metodologia que nos permitisse dialogar com tais memoriais considerando alguns critérios teórico-metodológicos. Optamos, assim, por trazer narrativas presentes nas dissertações, que apontassem uma interlocução das autoras com o tempo de infância e que nos ajudassem a refletir e problematizar sobre as concepções de infância e criança que emergiam em tais narrativas. Do levantamento das dissertações produzidas por membros do REDEALE e defendidas no período de 2009 a 2017, chegamos ao total de cinco narrativas que atendiam a esses critérios, sendo três delas trazidas no presente trabalho.

Para contextualizar as narrativas trazidas neste trabalho, apresentamos um quadro com alguns dados sobre as autoras e sua

escrita. Destamos o título das dissertações, o ano em que foram publicadas, o nome das autoras e a área da docência que exercem atualmente.

### Dissertações escolhidas para o diálogo

<b>Título</b>	<b>Nome do autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Espaço de atuação</b>
Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada.	Aline Gomes da Silva.	2014	Professora dos anos iniciais do Instituto Nacional de Educação de Surdos.
<i>Tia, eu fiz um desenho prá você!</i> Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica.	Ruttyê Silva de Abreu.	2015	Professora dos anos iniciais da rede pública de Maricá.
Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói.	Cristiane Custódio de Souza Andrade.	2015	Professora dos anos iniciais da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

A leitura atenta das dissertações selecionadas nos permitiu identificar várias temáticas recorrentes, algumas delas ligadas ao perfil das professoras das crianças de 0 a 10, que em algum momento estiveram vinculadas ao REDEALE: a origem social dessas

professoras, oriundas das classes populares; a característica de ser a primeira pessoa da família a entrar para a universidade; a luta pela escolaridade; o dilema escola pública versus escola privada, dentre tantos outros.

Considerando, contudo, os objetivos do presente artigo, colocar o foco nas questões da infância que apareciam nos memoriais, bem como os limites de sua natureza, elegemos dois temas relacionados à questão que atravessam as trajetórias das autoras e que aparecem nos textos memorialísticos presentes nas dissertações pesquisadas: olhares das crianças sobre seus deslocamentos e escola e infância: temáticas que se atravessam.

Antes de tratarmos dessas questões, contudo, faremos uma breve apresentação de cada uma das autoras com as quais dialogamos neste trabalho, valendo-nos de suas próprias narrativas.

A primeira das autoras-sujeito da pesquisa, Cristiane Custódio de Souza Andrade, intitula sua dissertação como *“Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação”*. No memorial presente em sua dissertação, Cristiane se apresenta a partir de muitos referenciais sobre infância.

Sou temporã, aquela que nasce “fora da época”, depois de muito tempo do irmão/irmã que a precede. No ano de 1968, minha mãe possuía 43 anos, era avó e ficou grávida. Nasci em fevereiro do ano seguinte. O fato de ter nascido menina rompeu com as expectativas de minha família, pois minha mãe, embora não tivesse acesso a exames que permitissem ver o sexo do bebê, apostava que nasceria outro menino, cujo nome seria Rodrigo. Essa expectativa foi abalada cinco dias antes do meu nascimento por minha avó materna. Antes de sua morte, esta revelou ter sonhado que eu seria uma menina. Não houve tempo para que minha mãe escolhesse um nome feminino. Isso fez com que ela recorresse a um sorteio entre suas amigas. O nome saído foi Cristiane. (ANDRADE, 2015, p. 23)

A segunda autora-sujeito de nossa pesquisa, Rutyê Silva de Abreu, nomeia seu texto dissertativo por *“Tia, eu fiz um desenho prá*

*você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da prática pedagógica”. Em context diferente da autora anterior, nesse memorial vemos as crianças construindo experiências em contato com outras crianças:

Num contexto de cidade do interior, de família numerosa, de uma mãe que trabalhava em casa costurando e de um pai que ora trabalhava na lavoura, ora trabalhava como carpinteiro/pedreiro... um tempo em que o material escolar era apenas cadernos, cartilha, lápis e borracha... naquele tempo, naqueles dias, eu pisei pela primeira vez na escola. Logo nos primeiros dias, tendo minha mãe feito a minha matrícula previamente, íamos sozinhos, eu e um dos meus irmãos que é três anos mais velho. (ABREU, 2015, p. 24)

Finalmente, a terceira autora-sujeito, Aline Gomes da Silva, cuja dissertação intitula-se *“Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada”* também se referencia na infância e nas experiências escolares como carta de apresentação:

Ingressei em uma escola privada no centro da cidade de São Gonçalo, um município do Rio de Janeiro, no ano de 1990. Lembro-me dos sacrifícios realizados pelos meus pais para que eu e meu irmão estudássemos em “uma escola de nome”. Naquela época, estudar na rede particular de ensino, dentro de um município como São Gonçalo, representava um grande esforço financeiro. Minha mãe, caixa de supermercado, e meu pai, operário numa fábrica de tintas, ambos trabalhadores da nossa própria cidade, tinham como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Eles acreditavam na importância da educação para os filhos e, naquela época, confiavam que o melhor ensino estava em instituições privadas. (SILVA, 2014, p. 19)

Interessante perceber nos relatos acima como a infância está fortemente presente na lembrança e como habita em nós. As imagens da infância tecidas nos relatos acima, compõe uma certa arquitetura textual, trazendo-a novamente como cronotopo e permitindo reinvenção desse espaço-tempo. Tudo isso mostra que a

potência da infância habita em nós e resurge pela linguagem escrita, mostrando-nos que a imagem da infância é como um “ponto cardeal eternamente possível”, como já dito por Ondjaki (2015) neste artigo.

Nos diálogos tecidos com as narrativas de Cristiane, Rutyê e Aline buscamos aprender um pouco mais sobre as infâncias que nos atravessam, trazendo dois temas para a reflexão: olhares das crianças sobre seus deslocamentos e escola e infância: temáticas que se atravessam.

### **Olhares das crianças sobre seus deslocamentos**

*Fitava incansavelmente a estrada que ia ficando para trás.  
Sentia muita saudade da casa, da rua, dos amigos, dos  
vizinhos... (Cristiane Custódio)*

O processo de migração interno vem sendo discutido nas últimas décadas como um dos efeitos mais perversos da globalização contemporânea. Em cidades periféricas das grandes metrópoles brasileiras, especialmente, a partir dos anos 30 do século passado, *fluxos numerosos e sucessivos de famílias muito pobres das zonas rurais ou de pequenos núcleos urbanos interioranos deslocaram-se para as regiões metropolitanas* (VON SIMSON, 2006:1). Milhares de migrantes pobres, sem escolaridade e/ou formação profissional, em busca de melhorias das condições de vida familiares, passam a viver em bairros das periferias urbanas ou em favelas, compondo histórias que vão se perdendo ou sendo silenciadas.

Ecos dessas histórias se fazem ouvir nos memoriais de formação com os quais temos nos deparado. Experiências migratórias realizadas pelas autoras na infância, seja para poder garantir a escola para os filhos, seja para buscar melhores condições de vida, muitas vezes, atropelam as experiências das crianças, que buscam sentidos outros para esses deslocamentos.

Cristiane, conforme trazemos acima, tece uma bela imagem de um de seus momentos de deslocamentos. Mostra, em seu relato memorialístico, a dor e a saudade de uma criança que sabe estar se

despedindo não apenas de um lugar, mas de muitas experiências vividas. Estes sentimentos nos remetem aos descritos por Ondjaki ao narrar suas memórias de despedida de Luanda rumo à Lisboa:

O mundo tinha aquele cheiro da terra depois de chover e também o terrível cheiro das despedidas. Não gosto de despedidas porque elas têm esse cheiro de amizades que se transformam em recordações molhadas com buè de lágrimas. (ONDJAKI, 2015, 146)

Esses relatos nos convidam a refletir sobre a intensidade com que crianças vivem o mundo. Elas sentem, pensam, elaboram hipóteses sobre a vida, sobre a sociedade, sobre as relações, mas são, muitas vezes, vistas como “os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos” (MARTINS, 2009, 104).

É certo que as vivências da pequena infância estão intimamente articuladas às mudanças ocorridas na vida dos adultos (MOLLO-BOUVIER, 2005). As crianças, acabam acompanhando seus responsáveis, aparentemente, sem compreender muito o que está acontecendo. No entanto, o que algumas narrativas que recuperam experiências de infância, mesmo que produzidas por adultos, tais como memoriais de formação, literatura, cinema, teatro, dentre outras revelam, é que a infância fala, grita, deixa registros e expõe sua visão de mundo.

Na história de Cristiane, como de tantas outras crianças que vivem a experiência dos deslocamentos, o objetivo da família era a busca por melhores condições de vida.

A mudança para cidades mais próximas à cidade do Rio de Janeiro representava, além da proximidade com o mercado de trabalho, outras possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual aos membros da família. (ANDRADE, 2015, pág. 28)

Na justificativa para o deslocamento, trazido pela autora em seu memorial, as razões dos adultos falaram mais alto. Pensar na relação entre os deslocamentos espaciais e suas repercussões sobre a criança

foi uma questão provocada pela leitura dos memoriais, por nós selecionados para o diálogo nesse artigo. Contudo, ao nos debruçarmos sobre o tema, encontramos poucos textos acadêmicos que colocassem a voz da criança sobre tais experiências em evidência.

Observa-se que quando se estuda as socializações infantis, as pesquisas acabam destacando a criança na relação com a família, pares, instituições, brincadeiras, mídia e, com menor frequência, na relação com o espaço em si. Assim, conhecer tal relação, pode contribuir na direção de enriquecer este aspecto da socialização infantil. (FERREIRA, 2016, pág. 56)

Um aspecto que poderíamos destacar a respeito dos deslocamentos vividos por crianças e seus familiares em certos territórios, é a importância de pensarmos as implicações destas experiências para os currículos escolares. Como as experiências narradas por Cristiane a respeito da infância, podem ser incorporadas como conteúdo curricular, como tema de estudo, motivo de aprofundamento de estudos? Este tem sido um desafio, tanto no que se refere aos modos de ensinar na escolar, quanto aos modos de formar professores.

Nesse sentido, reafirmamos a fertilidade dos memoriais de formação e suas contribuições para o debate sobre as infâncias. Não só por nos permitir dialogar com experiências que reafirmam as crianças como sujeitos históricos, como também por favorecer a quem escreve e ao grupo com o qual compartilha tais escritas, o exercício de reflexão sobre o vivido, como processo formativo, que, poderá produzir ecos na prática cotidiana de professora das infâncias.

### **Infância e escola: temáticas que se atravessam**

*Fabiola era uma professora que tinha uma prática diferente das demais, uma prática que se destacava perante meus olhos inexperientes de aluna. (Ruttye Abreu)*

Faria (2011) vem defendendo uma pedagogia da infância que garanta um *continuum* entre a educação infantil, voltada para os pequenos de 0 a 6 anos, e a educação para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, no sentido de contribuir para fortalecer novos paradigmas para a educação das crianças. Uma pedagogia que não separe saber e experiência, que proporcione a construção de dimensões humanas, tais como o lúdico, o artístico e o imaginário, que abra espaço para a invenção, a descoberta, a brincadeira, à experimentação. Dimensões e experiências, tradicionalmente, relacionadas muito mais à educação infantil e, majoritariamente, ausentes das “salas de aula” do ensino fundamental, nas quais as crianças acabam vivendo a transição de criança a aluno.

A educação infantil entendida como a primeira etapa da educação básica, atendendo a primeira infância (0 a 6 anos), está a *inventar* uma nova profissão: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidados (FARIA, 2011, p. 15). Especificando que pedagogia da infância seria essa, a autora continua:

[...] sem aula e sem o conteúdo escolar... outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas nos coletivos (idem).

Em seu memorial, talvez até como um ato falho, Ruttye traz a imagem dessa tensão criança-aluno que aparece como uma marca diferenciadora de uma pedagogia da infância, que enxerga a criança para além do aluno.

Fabíola era uma professora que tinha uma prática diferente das demais, uma prática que se destacava perante meus olhos inexperientes de aluna. Lembro-me de vê-la entrar com fantoches, materiais coloridos e violão para sua sala, durante vários dias eu a

observava e invejava aquelas crianças desejando estar entre os alunos dela. (ABREU, 2015, p. 26).

Assim, refere-se a si mesma como *aluna*, numa sala de aula onde predominavam os exercícios de cópia e repetição, mas *invejava* as *crianças* da sala ao lado, onde parecia haver espaço para a imaginação, o lúdico, a brincadeira simbolizada pelos *fantoches*, *materiais coloridos e violão* trazidos pela professora.

Salas vizinhas, mesma escola, mesmo ano de escolaridade, mesmo objetivo de alfabetizar, práticas e pedagogias diferentes, que podem nos trazer pistas de que a realidade não é *isto ou aquilo* como aprendemos a classificar com a ciência moderna. Outra pista que as lembranças da professora, que hoje trabalha com as crianças pequenas, nos trazem é destacar a inconformidade da criança ao ver negado seu direito de ser criança e ser transformada em aluno.

Se no memorial de Rutyê, conseguimos perceber a criança por trás do aluno, que desconfia que o estar na escola pode ser mais prazeroso, no memorial de Aline, contudo, nos deparamos com os olhos da criança que não consegue entender os procedimentos dos adultos, mesmo quando assume a identidade de aluno.

Na transição entre um tipo de letra (a chamada letra bastão ou script maiúscula, mais facilmente utilizada por mim naquele início da alfabetização) a outro tipo (a letra cursiva), eu acabava por misturar as duas formas em uma mesma palavra. Isso produzia uma irritação na professora cuja reação era, invariavelmente, apagar minha escrita, me dizendo para fazer tudo de novo. Lembro-me de certa vez ter apagado muitos exercícios em meu caderno, obrigando-me a refazer tudo entre “apagões” de borracha e lágrimas de choro. Com isso, uma das folhas acabou rasgando. Recordo-me da sua falta de paciência em ter que lidar com aquela situação e a sensação de constrangimento e incompetência sentida por mim. (GOMES, 2014, p. 21)

Uma reflexão aparece forte nos diferentes memoriais que temos lido. Aline, tanto como Cristiane e Ruttye convergem no destaque a respeito da importância do processo de rememoração na

constituição de seu ethos docente de professoras da infância. Nesse sentido, temos lido frequentemente nos memoriais que a rememoração de experiências como as descritas por Aline, ou a vivida por Ruttye, servem de balizadores de caminhos pelos quais as professoras não querem seguir em seu cotidiano docente.

Outro aspecto importante que a narrativa de Aline traz, é a relação entre crianças e professoras. Aline descreve a impaciência da educadora frente a dificuldade da criança em fazer a letra exigida na trefa escolar e mostra como essa recordação não se apagou apesar do tempo decorrido. Assim, percebemos a importância dos sentimentos e afetos nos processos de aprendizagem. Os vínculos que se estabelecem no cotidiano escolar atravessam os sentidos de estar e habitar a escolar. Uma vez mais identificamos a importância das narrativas memorialísticas para o mapeamento das relações tecidas na escolar com a presença da infância neste território. A escrita e socialização de rememorações da infância nos permite um encontro com experiências que se constituem como processos formativos significativos (MORAIS e ARAUJO, 2018). Tais narrativas nos trazem elementos que ajudam a romper com uma perspectiva homogeneizadora de pensar as infâncias. Em um cenário de rupturas epistemológicas, tematizar infâncias e formação de professores e professoras a partir da escrita de narrativas memorialísticas, pode contribuir para a criação de dispositivos teórico-metodológicos outros, mais sintonizados e mobilizadores de conhecimentos de mundo e de inéditos viáveis (FREIRE, 2005).

### **Conversas finais: concluindo sem concluir**

escrevo-te de um certo sul,  
porque às vezes dentro de nós faz um sul  
Ondjaki

Retomamos aqui, nas conversas finais, no intuito de provocar novas interlocuções e indagações, nosso diálogo com o poeta angolano. Na conclusão de “os da minha rua”, livro-homenagem às

infâncias de cada um e de cada uma de nós, Ondjaki, escreve uma carta à sua amiga Ana Paula, como ele, escritora e romancista moçambicana, dirigindo-se a ela dessa forma: *escrevo-te de um certo sul. porque às vezes dentro de nós faz um sul.*

Voltando à ideia da infância como ponto cardeal e propondo uma livre associação de ideias, podemos acolher a afirmativa do autor como um convite para pensarmos a criança que fomos e as crianças que estão em nossas escolas, seja de educação infantil, seja dos anos iniciais, a partir de um *certo sul*, de um referencial que as enxergue em suas pluralidades e potências como seres indagativos, inventivos, transgressores, resistentes, imaginativos...

Em decorrência de tal opção, pensar sobre a formação docente que possa acolher a infância em sua diversidade e alteridade, é uma questão fundamental para a construção de uma pedagogia da infância, que atenda as crianças de 0 a 10 anos e se comprometa em romper com a separação entre educação infantil e ensino fundamental. Entendemos que os memoriais de formação têm uma contribuição a dar a esse processo, na medida em que ao nos provocarem a olhar para dentro de nós mesmas e de nossas experiências, nos ajudam também a mergulhar nos contextos sócio-culturais mais amplos nos quais as infâncias são produzidas.

Assim, seguimos nossas investigações sobre a infância na intercessão com os memoriais de professoras, na perspectiva de que ainda há muito que pesquisar. Seguimos afirmando que as infâncias não deixarão de falar, mesmo que tempos tão duros estejam à vista neste país. De todo modo, seguimos em luta a fim de que experiências e narrativas sigam tendo espaço e visibilidade em espaços que sejam profundamente democráticos.

## **Referências**

ABREU, Ruttye. *Tia, eu fiz um desenho prá você!* Investigando o desenho infantil a partir das narrativas de crianças pequenas e da

prática pedagógica. (Dissertação) Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

ANDRADE, Cristiane Custódio de Souza. *Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino?* Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói. (Dissertação) Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo, Hucitec, 1993.

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

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

COUTO, Teresa Sá. *Contra capa*. In: ONDJAKI, Os da minha rua. Rio de Janeiro: Língua geral, 2015.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FFP/UERJ. Institucional. Disponível em: < <http://www.ffp.uerj.br/>>. Acessado em: 25/09/2018.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Apresentação. In: VÁRIOS AUTORES, *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. Deslocamento de crianças nos bairros de Curitiba e sua relação com processos de socialização. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 1, p. 52-68, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1231> acesso em: 27/09/2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vidas dos professores e o desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 1992.

MARTINS, Jose de Souza. *Fronteira. A degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo, Contexto, 2009.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In: *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a05v2691.pdf> acesso em: 27/09/2018

MORAIS, Jacqueline F, S.; ARAUJO, Mairce da S. Brasil-Peru: *experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica*. São Carlos: Pedro & João, editores, 2018.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2015.

SILVA, Aline Gomes. *Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada*. (Dissertação) Mestrado em Educação. UERJ. Faculdade de Formação de Professores, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.) *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

VON SIMSON, Olga R de Moraes. *O direito à memória familiar: história oral e educação não-formal na periferia das grandes cidades*. Revista Eletrônica do IPHAN. [www.revista.iphan.gov.br](http://www.revista.iphan.gov.br)

## **PARTE 2**

**Contribuições de Jacqueline Moraes para os debates sobre leitura, escrita, infância**



# Concepções de leitura e linguagem: diálogos com Bakhtin<sup>1</sup>

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Jacqueline Martins da Silva

## Introdução

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz (BAKHTIN).

Na pesquisa de mestrado que inspira este trabalho, investigamos histórias de leitura de cinco professoras que atuaram com formação continuada de professores da Fundação Municipal de Educação de Niterói- município do estado do Rio de Janeiro. Neste processo de pesquisa, buscamos os relatos orais enfocando o viés memorialístico. O objetivo se direcionava a compreender como as professoras/sujeitos da pesquisa constituíram ao longo de suas trajetórias, relações com a leitura dos chamados “textos literários”.

Apesar de ser um conceito central na pesquisa a que nos referimos, não trataremos dessa temática aqui por fugir do foco temático deste artigo. Podemos, no entanto, afirmar que nossa preocupação esteve na dimensão discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2011; 2014) e que esta opção nos levou à escolha da entrevista como instrumento metodológico. Entendemos *entrevista* como um espaço dialógico de entrefalas e contrapalavras e não como relação comunicativa que impõe a um o lócus de apenas perguntar, e a outro, o de somente responder. Se é verdade que na esfera social

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SILVA, J. M. CONCEPÇÕES DE LEITURA E LINGUAGEM: DIÁLOGOS COM BAKHTIN. REVISTA INTERINSTITUCIONAL ARTES DE EDUCAR, v. 4, p. 204-219, 2018.

cada interlocutor ocupa certo lugar social no qual se estabelecem relações hierárquicas e certos usos e discursos, por outro esse lugar não é fixo. A entrevista, portanto, pode ser uma relação na qual se estabelece rupturas de hierarquias verticais. Pode ser um tempo de predomínio da *conversa*, e não de turnos de falas nos quais há uma pergunta, seguirá, invariavelmente, uma resposta que tentará ser clara e objetiva à questão. Assim, nos atrevemos a seguir menos os cânones do que seria uma *entrevista* formal, nos enveredando, apoiadas em Nilda Alves (2003) e Eduardo Coutinho (1997), no que estes discutem e vivem a respeito de *conversa*.

Além disso, buscamos analisar a força potencial presente nos discursos das entrevistadas, buscando perceber no encontro com as narrativas, a polissemia, a polifonia e os efeitos de sentido que nos provocavam. Deste modo, nos diz Bakhtin que “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável...” (BAKHTIN, 2014, p.79). As palavras deste autor nos levam a considerar as narrativas como atos únicos e irrepetíveis.

Afirmar a entrevista como gênero do discurso significa dizer com Bakhtin que ela é um *tipo relativamente estável de enunciado*, em processo de regularização a partir dos usos em interações concretas. Sabemos que certos gêneros surgem, outros desaparecem, outros ainda se reconfiguram a partir da necessidade que apresentam novos modos de interlocução. Mesmo reconhecendo a “conversa” como uma possibilidade metodológica legítima, na investigação que circunscreve este texto, optamos por assumir a entrevista, pelo viés dialógico, como metodologia de pesquisa.

Nos debruçar sobre essa ideia nos parece potente e nos provoca levar em conta que:

falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas

simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Por isso, a tessitura das narrativas produzidas nas entrevistas constitui uma dentre as muitas composições possíveis, dada a parcialidade no que tange ao modo como podemos percebê-las, nos relacionar com elas, entendendo com Bakhtin (2014) que “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*.” (BAKHTIN, 2014, p. 137). Dito de outro modo: na tessitura dialógica que buscamos estabelecer, a tentativa de compreensão pode se dar de diversas formas: concordando, refletindo; discordando, refratando.

Reconhecemos que uma série de fatores podem interferir e influenciar as respostas, não sendo estas, portanto, representativas de uma verdade absoluta, mas das verdades que formam a cada um. Afinal, como aborda Bakhtin (2011) as condições de produção dos discursos, os seus destinatários, o contexto das enunciações, podem determinar as palavras que são ditas no ato comunicativo, bem como seus significados.

Bakhtin (2011) também provoca-nos a perceber que as narrativas produzidas no presente, as que foram produzidas durante a pesquisa, não fogem a regra, podem estar infinitamente impregnadas de passado e futuro. Por isso, as histórias narradas no processo de investigação que vivemos não surgiram do vazio, não são produções isoladas e descontextualizadas, mas encontram-se ligadas a enunciados anteriores, bem como ao que poderá ser dito posteriormente. Nesse sentido, tecer as falas com o cuidado de quem manuseia uma preciosidade, suscetíveis ao que pode ter acontecido e ao que poderá vir a ocorrer, torna-se mais coerente do que somente referir-nos a elas.

Resgatar, por meio de relatos memorialísticos, histórias e experiências de leitura vividas ajuda-nos a compreender não só os múltiplos modos de formação, mas também de apropriação e interação com a leitura. Portanto, investigar o modo como certos

sujeitos se relacionavam com a leitura, e no foco que tomamos na pesquisa que aqui trataremos, a leitura de textos literários, possibilita-nos refletir sobre a concepção de leitura como ato dialógico e linguagem, como prática social.

### **Leitura e linguagem na pesquisa**

Com base na crítica de Walter Benjamin (1994) à modernidade e à ideia de progresso que resulta no definhamento da arte de narrar e intercambiar experiências, temos buscado, ao longo da pesquisa, conceber o sujeito como ser constitutivo de subjetividades e atravessado por uma multiplicidade de espaços/tempos formativos. Por isso, as narrativas ouvidas como parte da investigação que aqui trazemos, podem ser compreendidas como histórias construídas de modo singular, mas também coletivo. Bakhtin nos ajuda na elaboração do pensamento sobre o sujeito, o *outro*, pois podemos encontrar em seus escritos o *outro* como ser que se constitui nas relações. O *outro* que se constrói em interação e interlocução com *outros*. Isso possibilita-nos pensar responsivamente sobre o mundo, sobre a vida e sobre o que estamos sendo. (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, o indivíduo, como sujeito histórico, se constitui na/pela linguagem.

A linguagem para Bakhtin tem caráter dialógico e como criação coletiva está em movimento e inacabamento. A palavra “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99) encontra-se como arena onde os valores sociais podem ser explicitados e postos em confronto. A linguagem pode ainda ser compreendida, a partir de Bakhtin, como construção social, expressão viva de experiências vivas, que resulta da interação humana, nascendo de um diálogo entre o eu e outro.

Nesta via de discussão, uma pergunta parece peculiar: em que medida compreender a linguagem, pelo viés bakhtiniano, pode nos ajudar na relação com a leitura? Ora, se permitimo-nos entender a linguagem tal como Bakhtin propõe em seus estudos sobre a

filosofia da linguagem, compreenderemos que o ato de ler não é mera decodificação de textos mas ato polifônico, composto pelas diversas vozes que orquestram os sentidos no texto.

Em consonância com as ideias de Bakhtin, Kramer (1993) defende que linguagem “é produção humana acontecida na história; produção que – constituída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência.” (KRAMER, 1993, p. 103).

As reflexões de Kramer nos ajudam a compreender que pela linguagem os sujeitos penetram e produzem cultura. Nesse sentido, história e linguagem não acontecem isoladamente, mas se entretecem. A linguagem permite recriarmos significativamente as experiências do passado atribuindo a elas outros sentidos. Afinal, sentidos de outros tempos e lugares se fixam na palavra, pois esta tem franjas, como diz Bakhtin. Então, muitas são as vozes que falam em um processo dialógico.

No tocante às concepções de leitura, muitas estão em disputa tanto no campo teórico quanto na prática. As mudanças sócio-históricas contribuíram para que em todas as áreas do conhecimento acontecessem mudanças conceituais. No que diz respeito à leitura não foi diferente. Dependendo do contexto histórico, de vida, social e cultural, há diferentes entendimentos no que tange ao conceito de leitura. Essas diferenciações nos ajudam a entender como os processos de ensino da leitura vão se constituindo em dimensões polissêmicas.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), por exemplo, encontramos a definição de leitura como: “ato ou efeito de ler”. (p.1019). O dicionário mostra-nos uma definição rígida e cristalizada de leitura, como “palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém.” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Os estudos bakhtinianos ajudam-nos a inferir que no dicionário encontramos as palavras conceituadas fora das situações comunicativas. Como se vê, ao consultar o dicionário deparamo-nos com um sentido

estabilizado para o termo leitura, esvaziado dos sentidos subjetivos, das histórias e experiências que cada sujeito carrega.

Como podemos pensar, então? Para cada indivíduo há um contexto de vida e múltiplos processos de formação como leitor. Estes podem acontecer em meio à complexidade e tensões vividas, na multiplicidade dos espaços/tempos e na tessitura das relações. Para este tecer não há receita, muito menos linearidade nas trajetórias percorridas. Por isso, alguns podem relatar experiências de formação leitora onde o pano de fundo é o seio da família. Outros, que não perceberam a existência de uma figura incentivadora desse processo. Outros podem narrar a escola como lugar de encontro com a leitura. Outros, ainda, podem dizer que se formam leitores pela vida afora.

Neste sentido, pensar a leitura por um viés mais contextual e próximo das interações humanas pode ajudar-nos a compreender a leitura como um mergulho na própria existência e nas histórias que se entrelaçam ao vivido. Investigar os sentidos da leitura para certos sujeitos, nos ajuda a compreender os significados produzidos por cada um, dialeticamente, ao longo da vida.

Pensar em leitura nos convida a pensar para além do texto verbal impresso em papel. A leitura pode revelar-se ao leitor sob múltiplas linguagens: os matizes de cores numa árvore, o barulho das ondas do mar, uma fotografia, uma imagem, uma marca no corpo, um gesto ou uma expressão facial podem ser lidos e entendidos como texto. O clássico artigo “A importância do ato de ler” de Paulo Freire (2003) nos diz que não se leem apenas livros, lê-se o mundo. Lemos as expressões de alegria ou tristeza no rosto das pessoas, “o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura.” (FREIRE, 2003, p. 13). A multiplicidade de textos possibilita-nos ricos relacionamentos com o mundo.

Defendemos, portanto, a leitura como ato dialógico, como ato produzido na interação entre leitor/texto/autor, como encontro de alteridades (BAKHTIN, 2011). Tal concepção de leitura implica a

ideia de *entrelace dialógico*, no qual os discursos são atravessados valores ideológicos, tensão e diferentes pontos de vista sobre o mundo. Ler pode promover desdobramentos de sentidos, além de desencadear no leitor uma “compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Portanto, ler pode ser compreendido, nesta perspectiva como ato comunicativo já que ler implica compreender ativa e responsivamente ao que lemos. Em outras palavras, produzimos, explícita ou implicitamente, uma resposta, concordância ou objeção ao que lemos.

Como essa forma de conceber a leitura pode nos ajudar a pensar as práticas de ensino da leitura na escola? Uma delas é pensarmos que ao ler o indivíduo o faz como um participante real da comunicação discursiva e não como um leitor passivo. Desta forma, nossos alunos, mesmo em fase inicial da aprendizagem da leitura, trazem significações externas para dentro do texto, produzindo, explícita ou implicitamente, uma resposta, concordância ou objeção ao que lê.

De acordo com Bakhtin (2014), a interpretação é “como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro).” (BAKHTIN, 2011, p. 401). Nesse sentido, só pode haver compreensão de um texto na interação, no diálogo do leitor com o texto, por isso não pode-se afirmar que haja somente uma leitura ou interpretação. Assim, os sentidos são construídos na interação do leitor com o texto. A multiplicidade das significações fundamenta-se no social, nos contextos e também no singular, na pessoal.

A leitura pelo viés dialógico também pode ser entendida como possibilidade de nos depararmos com o outro (BAKHTIN, 2014), no sentido bakhtiniano de entender o termo. Nessa perspectiva, a leitura não encontra-se nem no texto, nem fora dele, mas nas possibilidades de relação e interlocução entre aquele que escreve e aquele que lê, mediado pelo texto.

É interessante aqui lembrar que, etimologicamente, *texto* nos remete a ação de tecer fios produzindo tecidos a partir das relações

entre eles. Texto, portanto, produz e é produzido por uma rede de sentidos. Para Bakhtin, texto não é uma coisa sem voz. Como ato humano, o texto é marcado por uma língua, o que o introduz no campo dos signos. O texto se realiza no cruzamento dos sujeitos discursivos, mobilizando sentidos que estes sujeitos criam no ato de produção ou leitura. Cada texto, portanto, nunca é repetição do mesmo.

Revistar os escritos de Freire (2003), além dos de Bakhtin, ajuda-nos na discussão aqui pautada que é a leitura como possibilidade de diálogos. qual o sujeito pertence. Segundo o autor, a palavra pronunciada ou a leitura realizada flui do mundo, portanto, apropriar-se do texto surge indissociável da ideia de ler o mundo. Além disso, exercemos a leitura como ato crítico e reflexivo à medida que a entendemos como um movimento vivo em que apropriando-me, reflexivamente, do que é lido e mediante uma prática consciente, tenho a possibilidade de transformar e reescrever o meio no qual estou inserido.

Entendemos que essa concepção de leitura em Freire reflete um posicionamento político que se preocupa em contribuir para a democratização da sociedade. Há, a nosso ver, frente às reflexões que o leitor se propõe a fazer, compromisso com o coletivo, possibilidade de realizar escolhas conscientes, de pensar sobre as possíveis intervenções sociais que podem nascer e se fortalecer a partir da leitura. Essa leitura baseada na criticidade e reflexão pode promover a liberdade do leitor em fazer as suas escolhas, podendo desestabilizar, interiormente, o indivíduo; gerando-lhe dúvidas e anseios por mudanças, visto que o permite articular conhecimentos.

Trazer à cena a concepção freireana de leitura em que o leitor pode vivenciar inquietações, relacionando ideias e pensamentos a fim de promover reflexão sobre o assunto; para, finalmente, ter a prática consciente, que consiste no resultado desse novo sujeito transformado, mas não concluído já que muitas leituras de mundo serão feitas e refeitas, leva-nos a defesa da leitura como atividade permanente. Essa defesa pressupõe entender o ato de ler para além

do cumprimento de uma finalidade ou como pretexto para realização de uma atividade.

Neste sentido a leitura de Freire e Bakhtin tem nos convidado a tecer uma boa conversa já que articular os dois autores não só é um exercício intelectual provocativo, como necessário em tempos como os que vivemos.

Tomando o texto “A importância do ato de ler”, encontramos a sua tese principal: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13).

Implicada a esta, encontramos a ideia de que leitor necessita desenvolver a compreensão crítica. Ler a palavra sem se interrogar sobre o mundo gera um ato de mera decodificação do escrito. Para Freire, desta forma, ler a palavra é ultrapassar a maneira despolitizada, acrítica e inconsciente de lidar com o mundo escrito.

Ler, portanto, envolve...

uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo (FREIRE, 2003, p. 11).

Encontramos no texto a ideia, também potente e inovadora, da *palavramundo* (FREIRE, 2003, p. 12). Pensar na *palavramundo* como eixo do trabalho de ensino nas escolas é projetar vínculos entre escola e realidade local; entre mundo escolar e mundo extraescolar; entre as experiências dos alunos e as experiências pensadas como currículo escolar. Neste sentido, mais uma vez, não há incompatibilidade em pensarmos diálogos entre Bakhtin e Paulo Freire. Ao contrário. Suas concepções de palavra se interpenetram, alimentando nossos sonhos de uma escola mais favorável a *tomada da palavra* de alunos e alunas no espaço institucional e na vida.

Larrosa (2002) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 21 e 26). Entendemos a concepção de experiência defendida pelo autor como

aquilo que ao nos acontecer, nos afeta, passa por dentro de nós, descortinando as certezas, mexendo com as ideias e os sistemas de valores já estabelecidos, provoca-nos a deixar o conformismo, sensibiliza-nos para um olhar mais sensível e crítico. Nesse sentido, entendemos a leitura como experiência, como produção de marcas que podem gerar (auto)formação e (trans)formação.

Por outro lado, Eliana Yunes e Glória Pondé (1989), dizem que literatura “pode ter manifestações diversas. E isso depende do ponto de vista e do sentido que a palavra tem para cada um.” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 38).

Muitas vezes a leitura na escola tem caráter obrigatório, acompanhados dos chamados “exercícios interpretativos”. Em um deles, os alunos devem responder a uma ficha de leitura presente dentro dos livros. Composta por muitas perguntas a respeito da história lida, sua entrega preenchida era garantia de pontuação a ser adicionada à nota bimestral. No entanto, raramente representava uma garantia de engajamento leitor-texto. O foco não estava nas possíveis inferências e diálogos estabelecidos entre leitor – texto – autor. Com isso, o possível encantamento que o texto pudesse provocar, era trocado por trabalhos pré-estabelecidos

Kramer observa que:

vínculos entre escola e realidade local; entre mundo escolar e mundo extraescolar; entre as experiências dos alunos e as experiências pensadas como currículo escolar. Neste sentido, mais uma vez, não há incompatibilidade em pensarmos diálogos entre Bakhtin e Paulo Freire. Ao contrário. Suas concepções de palavra se interpenetram, alimentando nossos sonhos de uma escola mais favorável a *tomada da palavra* de alunos e alunas no espaço institucional e na vida.

Larrosa (2002) diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 21 e 26). Entendemos a concepção de experiência defendida pelo autor como

aquilo que ao nos acontecer, nos afeta, passa por dentro de nós, descortinando as certezas, mexendo com as ideias e os sistemas de valores já estabelecidos, provoca-nos a deixar o conformismo, sensibiliza-nos para um olhar mais sensível e crítico. Nesse sentido, entendemos a leitura como experiência, como produção de marcas que podem gerar (auto)formação e (trans)formação.

Por outro lado, Eliana Yunes e Glória Pondé (1989), dizem que literatura “pode ter manifestações diversas. E isso depende do ponto de vista e do sentido que a palavra tem para cada um.” (YUNES; PONDÉ, 1989, p. 38).

Muitas vezes a leitura na escola tem caráter obrigatório, acompanhados dos chamados “exercícios interpretativos”. Em um deles, os alunos devem responder a uma ficha de leitura presente dentro dos livros. Composta por muitas perguntas a respeito da história lida, sua entrega preenchida era garantia de pontuação a ser adicionada à nota bimestral. No entanto, raramente representava uma garantia de engajamento leitor-texto. O foco não estava nas possíveis inferências e diálogos estabelecidos entre leitor – texto – autor. Com isso, o possível encantamento que o texto pudesse provocar, era trocado por trabalhos pré-estabelecidos

Kramer observa que:

A leitura na escola se fecha em leitura da escola, em que notas, provas de livros, fichas e apostilas com resumos das histórias ocupam o tempo e o espaço que, na concepção daqueles que preferem o gosto ao hábito, precisariam ser tempo e espaço de desfrutar o livro (KRAMER, 1999, p. 136).

A ideia de leitura, em Kramer, ajuda-nos a pensar sobre a vida, os seus sentidos e a relacionar as linhas do que é lido às vivências do mundo. A leitura concebida dessa maneira pode oportunizar naquele lê ou naquele que escreveu, aprendizados. Leitura que pode tornar-se experiência “quando o leitor se deixa tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dela...” (YUNES,

2003, p.15). Nessa noção de leitura, o leitor não atribui ao texto um único sentido, mas permitindo-se enamorar com as palavras, envolve-se com o que está sendo lido/apreciado. A relação com a literatura, com a ficção traz aquele que lê a possibilidade de tornar a leitura como parte de si, entranhando-se nela, sendo dela pertencente e por ela pertencido, criando nesse espaço de interação uma pluralidade de significações.

Percebemos que muitas vezes as experiências de leitura escolares são transformadas em atos mecânicos de análises, cerceando o leitor e as infinitas possibilidades de desfrute do livro. Dentro desse contexto de discussão, encontramos em Abreu (2000):

se alterarmos o lugar de observação e visarmos às práticas de leitura escolares – nos colégios e universidades –, sobretudo quando o objeto é o texto literário, o quadro será bastante alterado. Aí, passaremos da diversidade à uniformidade. Uniformidade de textos, uniformidade dos modos de ler (ABREU, 2000, p. 124).

Para Nunes a paixão pelos livros pode ser percebida por “um estado de amor por um livro: aquela coisa aflita de estar sempre procurando um jeito de ficar sozinha com ele; só a gente e o livro.” (NUNES, 1988, p. 15). Ler nos afeta? Nos move? Nos constitui? O que é ler? - nos perguntamos mais uma vez. Freire afirma que: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 2003, p. 22).

Bakhtin (2011) aponta que os textos caracterizam o trabalho das ciências humanas, pois, o homem tem a especificidade de expressar-se sempre por meio de textos. Sem texto, não há o que investigar e o que construir como conhecimento.

Essa compreensão bakhtiniana distancia as ciências humanas das ciências exatas. Desse modo, investigamos com sujeitos e não com objeto de pesquisa. Encontramos perante vozes polifônicas e

com elas buscamos estabelecer diálogos e não nos encontramos diante de textos esvaziados de sentidos ou de objetos mudos.

Consideramos por texto toda produção coerente que expressasse no âmbito verbal ou não-verbal, oral ou escrito. De acordo com Bakhtin, as ciências humanas não deveriam tentar compreender o homem em separado dos textos que produz.

O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Nessa direção, os estudos de Bakhtin inauguraram uma nova visão de linguagem, que passa a ser concebida como produto social e que existe por meio da constituição dialógica entre os sujeitos e a sociedade. Compreendida também como processo de interação, a linguagem produz e é produtora de ideologias, pois não acontece fora do sujeito e da história.

Então, enunciar não é simplesmente dizer alguma coisa, mas é considerar a alteridade, o outro, o contexto e o modo da interação verbal.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 2014, p.101).

Para Bakhtin (2014), na dinâmica enunciativa entre ouvinte e falante constrói-se a intersubjetividade humana, pois sendo a linguagem constituição social aquele que fala sempre se dirige a outro, que não é por completo um ouvinte passivo. Desse modo, o autor defende o caráter dialógico e ativo entre os sujeitos participantes do ato comunicativo e a crítica a recepção passiva. Em Bakhtin, a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas

determinadas historicamente, por isso as palavras possuem intenções, sentidos.

A compreensão é, com base nos estudos bakhtinianos, ativa e dialógica já que:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Narrativa é uma palavra que deriva do verbo “narrar” e cuja etimologia provém do latim *narrare*, remetendo ao ato de narrar, contar uma história. Esta ideia ganhou um ensaio inteiro na obra benjaminiana. Ao compartilhar narrativas orais, busca-se, dentre outras questões, renunciar a ilusão das aparências fugazes, das distâncias entre os indivíduos e do imediatismo produzido pelo mundo pós-moderno, que define a arte de narrar e de intercambiar experiências.

Kramer (2010) nos propõe pensar que, “pela rememoração, na linguagem e na narrativa, resgata-se o poder de ser no presente, no passado e no futuro, tecendo a história, não mais como cronologia, mas como processo de recriação do significado” (KRAMER, 2010, p.155). As palavras da autora remeteram-me ao acento dado por Walter Benjamin no tocante à importância da rememoração, pois para este autor, ao rememorar, narrar o vivido o sujeito escapa do isolamento, opõe-se a crença de um passado imutável, podendo, por meio da linguagem, reconstituir sua história e a si mesmo. Por esse viés, rever o passado por meio da narrativa, pela rememoração, pode nos permitir olhar para o presente por perspectivas críticas e acenar a um futuro com possíveis mudanças.

## Considerações finais

A palavra é uma espécie de uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Lemos o tempo todo e de variadas formas, por isso toda experiência de leitura, por mais informal que possa parecer, pode abrir *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2011) para o indivíduo perceber-se no mundo e perceber o mundo. A contribuição, mediante o presente texto é, a partir dos diálogos tecidos, possibilitar ressignificações e reflexões, provocando movimentos que nos levem a considerar a linguagem como produção constituída nas interações e a leitura como processo dialógico, ligada à vida e as relações estabelecidas no/pelo texto. Nesse momento, deixamos um convite. O convite para continuarmos a discutir dialogicamente linguagem e leitura com olhares exotópicos (BAKHTIN, 2011) nos espaços/tempos pelos quais transitamos, pois, dessa maneira, estranharemos concepções lineares e engessadas que teimam em se legitimar, mas não favorecem um processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, buscamos que nossas pesquisas provoquem ressonâncias e diálogos com e entre os protagonistas da escola. Para tanto, é necessário lembrar os escritos reflexivos de Garcia (2001) a respeito das investigações no meio acadêmico. Para a autora, faz-se necessário indagarmos se, de fato, o que pesquisamos e escrevemos contribui para melhorar a escola. Também indaga a autora se realmente conseguimos, por meio das pesquisas e escritas acadêmicas, estabelecer um espaço dialógico entre universidade-escola, trazendo contribuições mais efetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Concordando com Garcia, apontamos que quando universidade-escola busca dialogar, de forma horizontalizada, os processos que acontecem no cotidiano escolar podem se tornar visíveis, reconhecidos e legitimados como ações que possuem valor.

A relação entre essas instituições educativas pode ainda oportunizar intercâmbios de conhecimentos e práticas, se constituindo como espaços formativos para ambos. Para tanto, devemos nos perguntar: como produzir pesquisas que não invisibilizem as vozes dos sujeitos?

Garcia (2001) nos dá pistas ao dizer que “a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos apreender algo que antes não sabíamos.” (GARCIA, 2001, p. 16). Nesse sentido, as interrogações, as indefinições, a curiosidade, assim como a vontade de querer saber mais, podem nos levar a buscar a ética da escuta na investigação.

Tentar compreender o modo como professores/as e estudantes se relacionam com a leitura, possibilita-nos refletir sobre a concepção de linguagem como prática social, de leitura como experiência e ato dialógico, e de literatura como expressão viva para repensar a vida, o lugar o indivíduo no mundo e o entrecruzamento do individual e do social no processo de auto-formação.

Freire (1997) defende a ideia da formação como processo permanente, pois, para ele, aquele que ensina, ao mesmo tempo, aprende, não existindo, portanto, ensinar sem aprender. Ainda segundo o autor, a “experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Esta perspectiva de formação se funda na análise crítica de sua prática.” (FREIRE, 1997, p.19). Vemos em Freire a defesa por uma formação docente que não seja fragmentária ou de maneira estanque, mas que aconteça de forma contínua e que provoque reflexões a respeito das práticas pedagógicas.

O enfoque freireano remete-nos aos escritos de Nóvoa, já que este defende que a “formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva” (NÓVOA, 1995, p. 25). Entendemos que para os dois autores a formação se constrói por meio de reflexão crítica, já que ambos apostam na ideia de formação como construção que provoque no sujeito movimentos que gerem dúvidas, questionamentos, incertezas e incômodos. Nóvoa (1995) ainda salienta que o acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas não

leva à formação. Desse modo, a defesa que o autor faz juntamente com a ideia de formação de professores aqui defendida podem também nos ajudar a problematizar os termos: formação inicial e formação continuada.

Kramer nos adverte que

Seria fundamental se pudéssemos generalizar e introduzir no processo de formação de professores a prática de ouvir o outro, o que exigiria que os próprios formadores aguçassem seus ouvidos, que as próprias secretarias e universidades aprendessem a escutar e reconhecer as trajetórias vividas. Isso, além de favorecer que levassem essas histórias em conta, as posicionaria num plano diverso, exatamente contrário, aliás, à ideia e à prática tão nefastas — ainda frequentes — de colocar professoras e professores em ponto morto, fora de qualquer marcha (KRAMER, 1998, p. 32).

Diante disso, no tocante as ações formativas e/ou programas de formação docente que podem ser ofertados nos níveis federal, estadual e/ou municipal, e que se constituem como formação continuada de professores, cabe questionar em que medida tais formações dialogam e, conseqüentemente, contribuem com os processos formativos dos professores. Como essas ações têm oportunizado o compartilhar e a produção de conhecimentos e práticas?

Em que medida os professores continuam sendo reduzidos à condição de audiência passiva, em que o que ouvem distanciam-se de suas práticas, vidas, histórias e trajetórias de formação? Estariam essas vozes subjulgadas as palavras autoritárias (BAKHTIN, 2014b) que, constituídas sócio-historicamente, impositivas, com sentidos cristalizados e resistentes às relações dialógicas, ocupam os espaços e as ações formativas? Como diluir cristalizações nos espaços de formação continuada?

Os discursos autoritários e monológicos dificultam diálogos e experiências de (trans)formação, pois procuram impor-se, demarcando posições hierárquicas e buscando impedir a existência de questionamentos ou abertura para negociações de sentidos.

Refletir sobre essas questões contribui para a formação de posturas críticas, de reflexividade e de práticas conscientes. Além disso, fortaleço a luta por ações e políticas formativas em que os sujeitos e suas vozes ocupem lugar de centralidade nas discussões.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada são termos precários. Portanto, ter um olhar atento para o modo como os termos tem sido pensados e propagados pode nos ajudar na construção do entendimento da formação como processo que se constitui e permanece ao longo do percurso de cada como tessituras sem meio ou fim.

Em Kramer (1998) temos ancorado nossos processos de compreensão a respeito da formação de professores, visto que a autora defende:

Uma perspectiva para a formação na qual não seja perdida a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; onde a formação seja praticada de maneira não-mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens que se fazem sempre na história e que fazem a história (KRAMER, 1998, p. 28 e 29).

O viés defendido pela autora nos permite conceber a formação como experiência dialógica permanente. Isso significa que como acontecimento não linear, em um infundável processo, conhecimentos podem ser revisitados, incluídos e dialogados. Nesse sentido, Bakhtin (2011) também nos ajuda, pois leva-nos a entender que os indivíduos, de forma mútua, se constituem, sendo ainda marcados por suas histórias, concepções e experiências vividas.

Quando a formação de professores é concebida como permanente, o indivíduo passa ser compreendido como sujeito em constante processo de construção de conhecimento. Essa concepção pode favorecer que o sujeito pense reflexivamente a respeito dos processos de formação vividos como (auto)formativo. Além disso, a ideia da formação docente como contínua pode contrapor à teoria

de formação que defende o professor como mero espectador, que necessite esquecer ou substituir tudo o que já sabe. Por esse viés, encontramos a formação docente sendo entendida como possibilidade para “reciclar”, “atualizar”, “formatar”, “capacitar”. Kramer e Souza (1996) alertam que

A ideia de capacitar parte do princípio de que alguém é incapaz. Assim como a ideia de reciclar parte do princípio de que alguém vai jogar fora o velho e absorver o novo. Essas propostas geram no professor reações de descrédito, de cansaço, de aversão (KRAMER e SOUZA, 1996, p. 156).

Para Kramer e Souza (1996) trazem um discurso em que as noções apresentadas podem desprivilegiar professores e professoras, além de colocá-los numa posição de passividade. Além disso, quando os sentidos trazidos na citação permeiam a formação de professores, esta, por vezes, é entendida como espaço/tempo que parte de um marco zero de conhecimento, como se os docentes fossem “tabulas rasas”, ou seres descartáveis que não trazem em si contribuições e que as propostas da formação naquele momento se tornam as únicas consideradas legítimas.

Assim, vamos tentando construir um olhar que nos ajude a superar a “curiosidade ingênua que caracteriza a leitura pouco rigorosa do mundo” para uma “curiosidade exigente” (FREIRE, 1996, p. 11) que nos permita perceber e tencionar a formação de professores e os espaços/tempos formativos.

Por fim, retornando ao tema da leitura, podemos tomar de empréstimo o dito por Fernando Pessoa, e pensar que o valor da literatura em geral, e da leitura em especial, é a “confissão de que a vida não basta”. E se a vida não basta, há que ser acompanhada da leitura e da escrita para que transborde de alegria.

Esperamos que o leitor entre no diálogo com este texto, acrescentando suas palavras às que se encontram escritas, construindo elos enunciativos e reflexivos.

## Referências

- ABREU, M. As variadas formas de ler. In: PAIVA, A. (Org.). *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-134.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 62-74, mai./ago. 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).
- COUTINHO, Eduardo. *O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade*. In ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (orgs). *Projeto História – ética e história oral*. S. Paulo: PUC/SP, abr./97, (15): 165 – 191.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*. *Cadernos de Pesquisa*, n.106, p. 129-157, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 19-41, jan/fev/mar/abr. 1998. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07\\_04\\_SONIA\\_KRAMER.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE07/RBDE07_04_SONIA_KRAMER.pdf)> Acesso em: 09 abr. 2015.

\_\_\_\_\_; SOUZA, S J. (Org.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. *Histórias e narrativas na educação infantil*. In: GARCIA, Regina L. (org). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In:\_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NUNES, L. B. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

FERREIRA, A. B. DE H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2 ed. Revista e aumentada, 1986.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In: FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-24.

YUNES, E. ; PONDÉ, G. *Leitura e leituras da literatura infantil: Por onde começar?* São Paulo: FTD, 1989.

YUNES, E. *Leitura como experiência*. In: \_\_\_\_\_. OSWALD, M. L. (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.



**Pesquisando o cotidiano:  
conversas de crianças em uma escola de Educação Infantil<sup>1</sup>**

Deylla Wiviane de Araújo Batista Caetano  
Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes  
Mairce da Silva Araújo

Me disse mais: Que a importância de uma coisa não se mede  
com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc.  
Que a importância de uma coisa há que ser medida  
pelo encantamento que a coisa produza em nós.  
Manoel de Barros – Sobre importâncias

**Diálogos iniciais: da importância das coisas**

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada numa escola de Educação Infantil da rede pública de Niterói, município do Rio de Janeiro. A questão que perseguimos durante a investigação pode assim ser expressa: *o que pensam e dizem crianças entre 4 e 6 anos no e sobre o cotidiano escolar?*

No processo de investigação que teve duração de dois anos nesta escola, fomos nos dando conta que era preciso, no espaço escolar, desenvolvermos uma escuta sensível (BARBIER, 2007) e uma “compreensão ativa” (BAKHTIN, 1999) para as falas infantis, bem como um olhar atento para os gestos e expressões dos/das pequenos/as estudantes. Este foi um grande desafio durante toda a pesquisa.

As falas das crianças na escola, seus olhares, seus silêncios, nos possibilitaram conhecer o cotidiano escolar sob uma perspectiva

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva; CAETANO, D. W. A. B. . Pesquisando o cotidiano: conversas de crianças em uma escola de educação infantil. Teias (Rio de Janeiro. Impreso), v. 13, p. 205-217, 2012.

muitas vezes diferente da que temos nós adultos: professoras e pesquisadoras da infância. As falas das crianças, portanto, nos provocaram a (re)pensar a escola que temos e a que desejamos.

Pesquisar *com* crianças no espaço escolar foi se mostrando para nós um lugar de possibilidades, mas também de tensões. Afinal, as crianças nos desafiavam a assumir uma perspectiva teórico-metodológica que entenda a infância como lugar de produção de cultura, de saberes sobre si e o mundo.

Nesse processo de des/re/construção, buscamos inspiração no poeta Manoel de Barros e na sua poesia *Sobre as Importâncias*. Consideramos, como Barros, que a importância de uma coisa não pode ser mensurada com fitas métricas ou barômetros, mas no encantamento que a coisa produza em nós. Assim, encantadas com as crianças, com suas múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo, com suas inusitadas leituras e olhares sobre a sociedade, buscamos compreendê-las em sua alteridade. Não como meros objetos de investigação, mas como *companheiras de pesquisa*. Conversar com crianças tem sido profundamente “*ensinante*”.

O conceito de *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003) nos ajudou a compreender que as crianças, como sujeitos da pesquisa, ao ocuparem um lugar no mundo, seja esse lugar geográfico ou social, têm a possibilidade de enxergar outras configurações, de fazer considerações que o(a) pesquisador(a), do lugar que ocupa, não pode ou não consegue.

Assim, entendemos com Bakhtin, que cada um de nós, professoras ou estudantes, temos olhares diferenciados para a escola. Um dos aspectos relevantes da pesquisa com crianças está, portanto, na possibilidade de nos aproximarmos e conhecermos novos pontos de vista sobre a escola, já que esta tem se organizado hegemonicamente a partir da lógica adulta, desconsiderando, muitas vezes, as formas infantis de pensar e estar no mundo.

## Nossos aportes teóricos

Tem sido bastante comum, nos mais diversos espaços sociais, o uso das palavras *criança e infância* com tons generalizantes. Não é raro ouvirmos nas conversas com colegas que são mães, pais, professores(as), avós(os), tios(as): “*crianças são todas iguais*”; ou mesmo: “*nós já fomos crianças um dia, então sabemos como é isso*”. Mas são todas as crianças realmente iguais? As crianças que fomos, nos dá certezas sobre o que é viver a infância hoje?

Assim, pensamos que o conceito de infância precisa ser discutido. Para tal, trazemos alguns autores e as vozes das crianças com as quais pesquisamos. Manuel Sarmiento (2004), pesquisador do Instituto de Estudos da Criança do Minho, em Portugal, lembra-nos que enquanto as crianças sempre existiram como etapa biológica da vida humana, nem sempre houve infância, *categoria social de estatuto próprio* (p. 11). De acordo com o autor, a infância, como um conjunto de representações sociais, de organização e de constituição de modos de vida próprios e diferenciados do adulto, foi o resultado de um complexo processo de construção histórico-social.

Para fazer essa afirmação, Sarmiento nos encaminha aos estudos de Philippe Ariès (2006) sobre a historiografia da infância. De acordo com Ariès (idem), o sentimento de infância é algo que começa a emergir com o Renascimento e se difunde mais amplamente a partir das configurações do campo do trabalho e dos avanços da ciência médica e, conseqüentemente, da redução da mortalidade infantil na modernidade.

Neil Postman (1999) aponta outro fator de separação entre o mundo adulto e o mundo infantil: a invenção da prensa tipográfica e a ampliação de uma sociedade pautada na cultura escrita. Desta forma, surge a necessidade de um lugar no qual as crianças pudessem aprender a ler e a escrever. Esse lugar é a escola.

Destacamos nos estudos dos autores citados anteriormente a concepção de que a infância é um processo de construção. Concordando com eles, e pensando que, como uma construção

social e histórica, assim como o conceito de infância se transforma no tempo e no espaço, as crianças não são todas iguais e nem vivenciam suas infâncias da mesma forma.

Outra perspectiva para pensar a infância que desafiou nossas reflexões no decorrer da pesquisa, nos é oferecida por Larrosa (1999): a infância como alteridade. Com o autor aprendemos que:

a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas por outro lado, é portadora de uma verdade a qual devemos nos colocar à disposição de escutar. [...] Estar à disposição para escuta, contudo, pressupõe abrir-se para o encontro com o outro, um encontro que não seja de apropriação ou mero reconhecimento, mas sim “uma experiência de transformação numa direção desconhecida” (p. 186).

Reconhecer a criança em sua alteridade, como outro a nos apontar possibilidades ainda não vistas e pensadas sobre a vida, a escola, o cotidiano escolar, implica abdicar de concepções ainda hegemônicas, inspiradas em verdades positivistas que produzem imagens da infância a partir de um mero reconhecimento (do que já sabemos, pensamos, ouvimos, desejamos, imaginamos) e da apropriação (que traduz o que vemos e ouvimos em nossas conversas com as crianças para nossa própria lógica de adulto).

A seguir apresentamos três momentos da pesquisa nos quais os diálogos com as crianças nos desafiaram a viver uma experiência de transformação do nosso ponto de vista de adultas.

### **Um encontro com o outro: buscando ir além do reconhecimento e da apropriação**

Letícia, uma menina de cinco anos de idade, filha de Leidimar, pedagoga da escola, campo da pesquisa, protagonizou uma das situações investigativas que nos desafiou a reconhecer a criança em sua alteridade, ajudando-nos a perceber o quanto ainda estamos presas a uma concepção de encontro com o *outro*, movida muito

mais pela apropriação ou pelo reconhecimento, como nos ensinou Larrosa (1999).

Em um dos dias em que foi com o pai buscar a mãe na escola, Letícia, escuta a conversa de duas professoras que pegam carona com seus pais:

– *Ah! Mas ela é a cara do pai... Nossa, igualzinha! Fala uma das professoras.*

A outra intervém e diz brincando:

– *Não acho não!!! Pra mim ela é filha da mãe! Parece mesmo com Leidimar... Olha os olhos, são de Leidi. Ai, até o jeito, meio metidinha!*

Letícia se mantém quieta e a conversa se desenvolve entre os adultos, que começam a buscar as semelhanças entre a criança e seus pais. Até que Letícia intervém na conversa, afirmando enfaticamente:

– *Eu não pareço com meu pai ou minha mãe. Eu pareço comigo! Eu olho no espelho e vejo eu!* – Todos se põem a rir.

Nesse momento, uma das pesquisadoras se intromete na conversa, para provocar Letícia:

– *Mas esse seu cabelo é da cor do cabelo do seu pai e você é moreninha como ele. Como você acha que ficou moreninha assim?*

Imediatamente, Letícia apresenta a explicação:

– *Ué, eu vou pra piscina, praia. E o cabelo é meu, o olho é meu, o rosto é meu. Essas coisas cada um tem o seu. Minha mãe tem o dela, meu pai tem o dele. Cada um fica com o seu. O que eu tenho é meu e parece comigo...*

Num primeiro momento, as explicações de Letícia provocaram em nós apenas manifestações de surpresa diante da ênfase na defesa de seu ponto de vista. Um momento de estranhamento inicial, logo superado pelo reconhecimento do que já sabíamos sobre o pensamento infantil, sua originalidade, por exemplo, além de rapidamente apropriado por nós, à medida que interpretando os argumentos da criança como indicativos da criatividade infantil, traduzíamos sua reflexão para nossa própria lógica.

Entretanto, novas reflexões sobre o diálogo travado com a criança nos convidaram a complexificar nosso olhar adulto e nos

deixar afetar pela experiência de aprender com as crianças. Letícia parecia querer marcar a diferença entre a sua posição e a dos adultos que a cercavam, ao exigir que fosse reconhecida como ela mesma. Ao defender que cada um de seus traços fisionômicos, gestos, pensamentos não eram heranças de seus pais: “*Eu olho no espelho e vejo eu!*” marca sua singularidade a partir das considerações que faz sobre si mesma, e sobre os outros: “*E o cabelo é meu, o olho é meu, o rosto é meu. Essas coisas cada um tem o seu. Minha mãe tem o dela, meu pai tem o dele. Cada um fica com o seu. O que eu tenho é meu e parece comigo...*”

Letícia nos provocava a refletir sobre as implicações de afirmarmos que o pensamento infantil não se limita a ser uma cópia do pensamento do adulto. As crianças não se limitam a seguir os modelos adultos, elas os (re)elaboram para atender suas próprias necessidades de interagir com o mundo.

A esse movimento, Corsaro (2009) denomina como *reprodução interpretativa*

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto criança. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (p. 31).

Reafimando tais concepções, Sarmiento (2008) igualmente aponta que as crianças realizam processos de apropriação, reinvenção e reprodução do mundo que as rodeia, um mundo imerso em processos de significação que se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas (p. 21). Ao reproduzirem criativamente os valores, conhecimentos, crenças, disposições e pautas de conduta das relações sociais presentes no mundo que as cerca, as crianças contribuem para outras

configurações e transformações das formas sociais, mesmo nas culturas adultas.

Sendo assim,

as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas... (p. 29).

Assim, quando investigamos o que falam as crianças da/na escola, observamos também como os adultos tem se relacionado com as considerações dos(as) pequeninos(as). Entender que as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com outras crianças, nos remete a pensar que meninos e meninas são sujeitos ativos. Por esta razão, a pesquisa com crianças necessita de procedimentos metodológicos diferenciados daqueles ainda hegemônicos. Estes, de modo geral, não têm atendido às particularidades infantis.

A releitura de episódios vividos no cotidiano escolar pode trazer contribuições expressivas para a construção de novos referenciais teórico-metodológicos para a pesquisa, instigando em nós um movimento de *autovigilância* (FERNANDES, 2003), provocando-nos a *des-confiar* de verdades e concepções. Até que ponto, mesmo tendo o propósito de pesquisar *com* crianças, ainda permanecemos pesquisando *sobre*, fazendo interpretação *por* elas, traduzindo suas falas?

Os múltiplos episódios, vividos e registrados durante a pesquisa, são ilustrativos dos tantos becos que acontecem no processo de investigação. Ajudam-nos a indagar, a cada momento, como Alice para o coelho, *por onde devo seguir?*

### **Dialogando com as muitas expressões das crianças**

Outra situação vivenciada no campo da pesquisa, que também nos aponta o desafio de reconhecer a criança como um *outro*, traz

como protagonista Gabriel de 04 anos, aluno do grupo de referência 4C da escola pesquisada. A conversa com Gabriel aconteceu quando faltavam cerca de vinte minutos para o horário de saída e a professora do grupo distribuía papéis e hidrocores para que as crianças fizessem o chamado “desenho livre”, enquanto ela arrumava a sala e recolhia os trabalhos realizados pelas crianças no dia.

Depois de pegar sua folha, Gabriel e outras crianças perguntam para a professora:

– *Tia, o que é para desenhar?*

A professora responde:

– *O que vocês quiserem desenhar... Pensa um pouquinho no que você acha legal e desenha...*

Gabriel volta ao lugar e pergunta à pesquisadora o que ele deve desenhar, que de imediato repete a orientação da professora:

– *Desenha o que você quiser...*

Ele não se detém e nos pergunta:

– *O que você quer que eu faça?*

– *Ah, desenha a escola pra mim – responde a pesquisadora.*

– *Como é que eu vou desenhar a escola? – Gabriel me pergunta. E, em seguida diz:– Perai! Vou ver...*

Gabriel começa a desenhar e, alguns momentos depois, com seu desenho na mão, passa a me explicar, me apontando cada um de seus traços:

– *Na escola tem parede, brinquedo e criança... Gostou?*

– *Adorei! – responde a pesquisadora*

– *Quer de presente? – ele pergunta*

– *Quero!*

Gabriel sai pra falar com os colegas todo sorridente:

– *A tia guardou meu desenho... Ela vai levar pra ela...*

O desenho de Gabriel, bem como o registro de sua fala, suscitou algumas reflexões para nós, envolvendo a relação entre: escola, professoras e crianças.

Abaixo apresento seu desenho, legendando com suas informações.



Ao atender nossa sugestão – *Desenhe a escola pra mim* – Gabriel nos presentearia com um desenho e com uma narrativa sobre a escola. Perez (2005) nos ajuda a pensar que, desde seus primeiros traços no papel ou em outro suporte, a criança se vale do desenho como uma forma de expressão, contando através dele uma história. Ao expressar, através do desenho, uma narrativa, a criança tem a possibilidade de organizar o pensamento, ao mesmo tempo em que nos apresenta os conhecimentos já elaborados de sua relação com o mundo.

Dialogando com Vygotsky e suas reflexões sobre o desenho infantil, Gobbi (2002) afirma que ao desenharem, as crianças não estão preocupadas em reproduzir a realidade. De acordo com essa autora, os(as) pequeninos(as) desenharam “de memória”, mesmo com o objeto à sua frente. Em outras palavras, através do desenho as crianças (re)constróem simbolicamente suas concepções sobre o mundo e sobre si mesmas, colocando em diálogo suas experiências anteriores e sua imaginação.

Com base nessas reflexões, e provocadas pela afirmação de Pablo Picasso: “*precisei de toda uma existência para aprender a desenhar*”

como as crianças”, fomos confrontadas sobre o nosso próprio olhar a respeito do desenho de Gabriel. Até que ponto, também nós pesquisadoras, ao percebermos o desenho de Gabriel como *infantil*, no sentido dado pelo senso comum, de *imaturo* ou *primitivo*, ficávamos cegas para perceber suas concepções sobre a escola, suas inter-relações com o mundo?

Entendendo, como Leite (2005), que é a nossa forma de contemplação do desenho que aciona a fantasia e a imaginação e possibilita a *construção de uma leitura possível* (p. 136), ao contemplar o desenho de Gabriel, trazemos nossas impressões sobre ele. Mas, por outro lado, reconhecendo o desenho como uma forma de análise sobre mundo, podemos vê-lo como um lugar de encontro das nossas impressões com as considerações que ele faz sobre a escola.

Quando observamos o desenho de Gabriel, encontramos semelhanças com a escola pesquisada. De fato, como em uma planta baixa, Gabriel situa o antigo parquinho (chamado por ele de brinquedo) ao lado do prédio da escola (que ele chama de parede), e reproduz inclusive as cores do prédio que, como no desenho, tem uma cor próxima ao marrom (cor de areia da obra) com uma pequena faixa amarela que, ainda resiste da antiga pintura e percorre quase toda a escola.

Contudo, até que ponto, o (re)conhecimento dessas semelhanças entre o desenho de Gabriel e a realidade que parece representar, não seria apenas fruto das interpretações, de nossas formas de ver? De nossa tendência a reduzir os encontros *com o outro*, suas lógicas, manifestações a um mero reconhecimento do que já sabemos, pensamos, ouvimos, desejamos, imaginamos? Questões para as quais não temos respostas, mas que nos afetam a partir da breve narrativa que acompanhou o desenho da criança.

A escola é *lugar de parede, brinquedo e criança*, (re)afirma Gabriel, tanto através do desenho, quanto de sua narrativa oral. Qual o espaço na escola para os adultos, sejam professores(a)s, funcionários(as) ou mesmo os pais, em sua perspectiva? Não seria a escola, lugar de adultos? Que reflexões a afirmativa de Gabriel nos

suscita? Por que nosso grande espanto diante da ausência dos adultos no desenho de Gabriel?

O que parece mais interessante é perceber que para o olhar *adultocêntrico*, uma escola sem adulto é um escândalo, uma impossibilidade, tanto que foi nossa primeira apreensão sobre o desenho: a *falta* de um adulto na escola. Somente após um segundo olhar (e talvez um terceiro, ou tantos outros), que nos permitiu desconfiar das primeiras apreensões e perceber que, ao colocar as crianças em primeiro plano e excluir os adultos da escola, Gabriel também poderia estar denunciando a *falta* de espaço que as crianças sofrem cotidianamente ao não serem reconhecidas como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

Os lugares sociais de crianças e professoras na escola são historicamente construídos. Lugares que não são apenas geográficos, mas são, sobretudo, lugares de poder, intimamente relacionados com concepções de mundo, de escola e de conhecimento, sentidos encarnados desde as nomenclaturas *aluno* e *professor* e até mesmo em seu mobiliário. Etimologicamente, a palavra *professora* vem do latim e diz respeito àquela que professa ou *declara para um público* o conhecimento que possui em alguma área. Já a palavra *aluno* aquele que não tem luz, é o que recebe o conhecimento *professado* pelo mestre.

A narrativa e o desenho de Gabriel – a escola é *lugar de parede, brinquedo e criança* – nos provocou a pensar, dentre outras possibilidades, sobre novos papéis e novas relações possíveis e necessárias entre crianças e adultos na escola que possam ser mais potencializadoras, tanto para ensinantes, quanto para aprendentes. É Freire (1996) quem nos ensina: não existe docência sem discência. Os lugares hegemonicamente demarcados para crianças e adultos na escola precisam ser problematizados: criança aprende/professora ensina. Complexificando essa concepção, compreendemos que *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (p. 23).

## Ser criança é...

Por último, trazemos outra situação vivida no espaço da escola e registrada no caderno de campo, que nos instigou a repensar os saberes infantis:

Era um dia de outubro Alzenira, professora do terceiro ano de escolaridade, aproximava-se da secretaria com alguns cadernos de desenho na mão. Esta professora nos mostrava, encantada, o trabalho de seus alunos sobre o Dia das Crianças: textos sobre o significado de ser criança para eles. E Alzenira apresenta a produção de Guilherme, criança de 7 anos, aluno da escola desde a Educação Infantil:

– Olha só o que cada um escreveu... Alguns se colocam mais do que os outros... – diz Alzenira – Mas eu quero que você veja o que Guilherme escreveu. Eu achei tão bonito, profundo. Se ele não tivesse feito aqui na escola, eu diria que ele treinou em casa!

ser criança é...  
ser pequeno mas ser um grande  
amigo; é ser divertido mas ter um  
lado sem graça. Ser criança é ser  
pouco por fora mas muito por dentro  
é querer, dizer, fazer ou ser mas não  
poder.

a vida é assim.

Guilherme escreve sobre o que significa ser criança e produz em nós novos encantamentos. Começa suas reflexões afirmando que ser criança é *ser pequeno, mas é ser um grande amigo*. Guilherme permite que reflitamos sobre os caminhos de pesquisar com os(as) pequeninos(as). Durante a investigação, buscamos pensá-los como

sujeitos, capazes de refletir sobre o mundo à sua volta, de fazer interações com seus pares e contribuir para repensarmos a lógica adultocêntrica que nos habita. Entretanto, inúmeras vezes as crianças sinalizaram que, nossas perguntas prontas e direcionadas não nos possibilitariam construir um diálogo mais profícuo com elas.

Dentre outras possibilidades, a produção de Guilherme nos ensinava que a vida dos(as) pequeninos(as) não se encaixa exatamente numa concepção *romântica* de infância, que ainda prevalece na sociedade. Ser criança, na autodefinição do menino, bem como pudemos perceber nas variadas situações da pesquisa, é estar inserido num contexto de contradições que se apresentam ora nas delícias das brincadeiras (correr e gritar sem parar), ora na cobrança da responsabilidade, ora nas ideias criativas e nos seus pensamentos sobre os seus cotidianos, ora no sentimento doloroso de não ser ouvido(a) (*querer dizer*), ser entendido(a) como não capaz (*querer fazer*) ou como incompleto(a), um vir-a-ser (*querer ser e não poder*).

Por último, Guilherme traz uma frase que, ao ser lida isoladamente, pode parecer um tanto conformista: “*a vida é assim*”. Buscando reler seu texto a *contrapelo*, outros sentidos emergem... Não estaria Guilherme nos falando de impressões sobre a vida, maneiras de pensar e sentir a infância, possíveis e legítimas? Guilherme não estaria nos remetendo à *criança-filósofa*, aquela que reflete sobre o sentido de sua própria vida no mundo, como nos fala Kohan (2008)? De acordo com esse autor, ao pensar e manifestar o que pensam, as crianças nos abrem a possibilidade de pensarmos junto com elas, de *aprendermos* e nos transformarmos nesse encontro com a criança-filósofa.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para (re)pensarmos a legitimidade de uma escola que, hegemonicamente, tem tratado as crianças como *infans*, ou como aqueles(as) que não são ouvidos(as). Dialogando novamente com Kohan, buscamos, nesses encontros com as crianças, não uma explicação das razões de suas falas, desenhos, brincadeiras. Como afirma o autor, seria esse também um

caminho para colocarmos os(a)s pequeninos(as) no lugar de falta, objeto de interpretação ou de ausência(s).

Nossa intenção foi de, a partir das lógicas das crianças, aprendermos com elas a *ouvir o que não se ouve, a pensar o que não se pensa, a viver o que não se vive* (KOHAN, 2008 p. 59). Essa parece ser, segundo Kohan, uma das forças da infância: *a de uma nova língua, de um novo, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros* (p. 59).

As crianças não apenas falam, mas desenham, brincam e vivem a/na escola. As considerações que fazem da escola de Educação Infantil que temos oferecido a elas, nos ajudam a pensar em outros tempos/espços de aprendizagens e outras lógicas de produção do conhecimento. É preciso, no entanto, que sejam destinadas às considerações das crianças, uma *escuta sensível*, um olhar atento e uma *compreensão ativa* (BAKHTIN, 1999).

Acreditamos que Letícia, Gabriel e Guilherme a partir de suas reflexões sobre si mesmos(as), sobre o cotidiano escolar, sobre a vida enfim, confirmam que crianças tem muito a nos ensinar, professoras-pesquisadoras-adultas. Ouvi-las *sensivelmente*, buscar compreendê-las *ativamente* pode abrir possibilidades de pensarmos e nos transformarmos *junto* com elas.

## Referências

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente Alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar das culturas. In: GARCIA, Regina Leite. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 139-160.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

CORSARO, Willian. Métodos Etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a.

\_\_\_\_\_. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. IN: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009b.

FERNANDES, Luís. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, Telmo H. *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

FERREIRA, Maria Manuela M. “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. (Col.: Ciências Sociais da Educação).

GOBBI, M A. o desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel. (Org.). *Ata e desata: partilhando uma experiência de formação continuada*. Rio de Janeiro: Ravil; 2002. p. 93-148.

KOHAN, W. Infância e filosofia In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61. (Col.: Ciências Sociais da Educação).

KUHLMANN JR., M. Pedagogia e Rotinas no “Jardim de Infância”. In: KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.103-164.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MORAIS, Jacqueline de Fátima S.; ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões. In: *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)*, ano 5, n. 9, p. 105-120, 2010. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

MORAIS, Jacqueline de Fátima S. Que sentidos se escondem sob a suposta face neutra da palavra infância? *Poiésis* (Catalão), UFG, v. I, p. 46-59, 2003.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. (Col.: Ciências Sociais da Educação).

## **Cenas do cotidiano de uma escola de Educação Infantil: investigando a construção de sentidos<sup>1</sup>**

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais  
Suene Nogueira de Lima Maia

### **Introdução**

Este artigo é fruto da investigação — Leituras e produções de imagens no cotidiano de uma escola de Educação Infantil: possibilidades de construção de conhecimento na qual buscamos compreender os possíveis sentidos que crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Portugal Pequeno, instituição educativa pertence à Rede Municipal de Educação de Niterói, davam aos textos escritos presentes naquele universo escolar.

A definição deste foco de pesquisa se deu pela constatação da forte presença, circulação, uso e manuseio de materiais escritos no espaço escolar da infância, mesmo quando não havia a intencionalidade de formalização do ensino da leitura e escrita por parte das docentes. Também nos pareceu significativo investigar usos e funções da linguagem escrita na escola de educação infantil levando em conta sua relevância social em área urbana, como o é Niterói.

Nesta investigação, concluída no — Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, vinculado à Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, centramos nosso olhar nas salas de aula de três professoras: Sandra da Silva Souza, Fátima Pereira Duque e Letícia da Silva

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; MAIA, S. N. L. Cenas do cotidiano de uma escola de educação infantil: investigando a construção de sentidos. In: Heloisa Josiele Santos Carreiro; Maria Tereza Goudard Tavares. (Org.). Estudos e pesquisas com o cotidiano da educação das infâncias em periferias urbanas. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 233-242.

Lopes. A professora Letícia lecionava á época da investigação, em uma turma com 13 crianças de 3 anos. A professora Sandra trabalhava com um grupo de 17 crianças, com a mesma faixa etária. Já a professora Fátima, a Fatinha, como prefere ser chamada, trabalhava com um grupo de 12 crianças com 4 anos de idade.

As situações vividas junto com as crianças e professoras durante a pesquisa confirmam que esses sujeitos não são meros consumidores de projetos e políticas educativas oficiais mas *praticantes* (CERTEAU, 2008) no cotidiano escolar. Desta forma, vemos o cotidiano ser reinventado de mil maneiras, por vezes silenciosamente, quase clandestinamente. Outras 238 vezes, intensamente visível. Tanto de um modo como de outro, o que parece estar em jogo são formas de afirmação da escola como espaço coletivo potente e da vida na escola como ato de ser feliz.

Ao investigar os sentidos produzidos por crianças de uma escola de educação infantil na relação com os textos escritos, algumas questões se colocavam como provocadoras: que expressam as crianças quando estão em atividade escolar, mediada pela professora? Diante de um texto escrito, o que é dito? Para quem? Como? Que saberes são construídos e partilhados a partir das leituras que as crianças tecem com os materiais escritos?

A definição do locus de investigação, a UMEI Portugal Pequeno, não se deu por mero acaso. Era, à época, local de trabalho de uma das autoras, o que implicava relações afetivas, políticas e éticas com aquele espaço educativo. Tal instituição educativa, localizada no bairro Ponta Dareia, situada na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, atendia á época pouco mais de 160 crianças, distribuídas entre matrículas da Creche e Educação Infantil.

O sugestivo nome da escola se deu por sua localização, próxima a uma região chamada Portugal Pequeno. Tombada como patrimônio histórico, sua fachada remete a arte barroca. Em relação ao bairro onde se encontra, chamado Ponta d'Areia, este fora habitado por portugueses, cujos descendentes ainda vivem nas vilas, próximo ao porto e estaleiros localizados no bairro. Lá também

encontramos uma vila de pescadores e um grande condomínio onde residem militares vinculados à Marinha do Brasil. A proximidade ao Centro da cidade também favorece a recepção de alunos oriundos de famílias circenses. Esses dados ajudam a compreender o rico contexto em que estão inseridas as crianças da UMEI. As dez turmas da escola são formadas com crianças de faixa etária de 3 a 6 anos. Estão, assim, divididas em dois turnos: manhã e tarde.

A pesquisa que resultou neste artigo, portanto, se deu no cotidiano da escola não com a inserção artificial de uma estranha àquela instituição. As cenas que trazemos, compõe uma espécie de cartografia do trabalho pedagógico realizado nesta UMEI. Não são atemporais. Tampouco nos permitem dizer que aquilo que vimos e vivemos constituem um modelo de ação docente. Trazemos, isto sim, cenas do cotidiano de uma escola de educação infantil, protagonizadas por crianças e professoras que se permitem viver a sala como um lugar praticado (CERTEAU, 2008).

## **A Rede Municipal de Niterói**

Em relação à composição da Rede Municipal de Ensino no Município de Niterói, a portaria FME nº 087/2011 em parágrafo único, 239 determina que: —A Rede Municipal de Ensino de Niterói, de acordo com o Decreto Nº 9820/2006, é composta por Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche. (FME/Niterói).

No site da Fundação Municipal de Educação, disponibilizados pela Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE) da Fundação Municipal de Educação de Niterói, a Rede Municipal de Ensino, no mês de abril de 2015, tinha um total de 28.219 alunos matriculados, distribuídos entre 113 unidades escolares, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e de Jovens e Adultos. Somente na Educação Infantil, encontramos um total de 8745 crianças matriculadas. Deste quantitativo, 5419 se

referem exclusivamente a vagas em Unidades Municipais de Educação Infantil.

Por outro lado, no site do IBGE os dados disponibilizados mais atuais se referem ao ano de 2012. Lá, encontramos a contabilização de 205 escolas de Educação Infantil em Niterói. Deste total, 157 escolas são registradas como de natureza privada enquanto que 47 escolas pertencem a Rede Pública Municipal de Niterói. Encontramos ainda 1 escola pertencente à Rede Federal de Ensino.

Ainda segundo dados do IBGE de 2012, havia um total de 1027 docentes lecionando diretamente na Educação Infantil. Deste quantitativo, 712 na Rede Privada, 310 na Rede Municipal e 5 na Rede Federal.

Esses dados nos apontam, por um lado, a abrangência da Educação Infantil. De outro, a necessidade de ampliação do atendimento à educação pública, em especial quanto à Educação Infantil. Neste sentido, temos assistido inúmeros movimentos de luta reivindicatória no campo da educação, o que tem provocado como resposta dos governos a atuação repressiva e violenta das forças policiais com alegação da — garantia e manutenção da ordem. O que temos assistido é a crescente ação de criminalização dos movimentos sociais por um lado, e por outro a crescente participação da população nestes mesmos movimentos — o que aponta a fragilidade coerciva do estado.

Ao mirar para os pequenos acontecimentos vividos no interior da sala de aula, nos damos conta da beleza e singularidade desta experiência (LARROSA, 2002), ao mesmo tempo da intensa dimensão formativa que possui. Por tudo isso, as palavras de Benjamin ainda ecoam em nós, lembrando-nos que: — O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1996, p. 223) É na perspectiva de cronistas do nosso tempo que nos propusemos a narrar pequenos acontecimentos vividos no cotidiano escolar, sem a pretensão de narrar *como de fato foi*. Afinal, — articular historicamente

o passado não significa conhecê-lo — como ele de fato foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (BENJAMIN, 1996, p. 224). Neste sentido, ao narrar aquilo que nos atravessou como experiência formativa à época, buscamos compartilhar uma lembrança que nos habita ainda hoje como força e pulsão.

É nesta perspectiva que compartilhamos uma primeira cena escolar. É um recorte pertencente a um contexto mais amplo que aqui não é possível trazer. De toda forma, mesmo sabendo dos limites que representa descontextualizar um acontecimento, tal narrativa possibilita encontrarmos com a potência da escola e pensar sobre o que constroem professoras e crianças coletivamente.

## **Cena 1**

Fim de ano. A escola se prepara para o encerramento das aulas e início das férias. Embora se produza um discurso crítico contra as efemérides como princípio organizador do currículo, algumas datas comemorativas ainda definem o planejamento escolar, deixando entrever a concepção política-epistemológica-pedagógica que vincula e organiza o fazer pedagógico à certa tradição didática. De caráter civil, religioso ou cultural, as chamadas datas comemorativas fazem parte de um contexto social mais amplo, influenciando, ou ainda determinando, o que se deve ensinar e o que se deve aprender.

Uma Arvore de Natal é montada e colocada no corredor da escola. As estrelas que decoram a árvore são todas idênticas e simétricas, preparadas unicamente pelas professoras, como certa tradição escolar orienta. Afinal, é necessário que estejam — bem feitas a fim de serem reconhecidas como estrelas. Além disso, cada estrela possui o nome de uma criança e a identificação de sua turma, também escrito pelas professoras. Tudo feito de maneira exemplar.

Na sala da professora Letícia, porém, uma criança não está disposta a legitimar o uso de seu nome em uma —obra que não possui sua autoria. Do fundo da sala uma voz infantil tenta, por 188

meio de astúcia (CERTEAU, 2008), driblar o poder institucional representado pela professora. Para isso, usa o tom de pergunta, recurso que parece mais retórico que de fato uma questão que necessita de uma resposta. O que parece uma pergunta da menina é, na verdade, uma afirmação de seu desejo.

- Posso fazer uma estrela? Mas a minha estrela não vai ficar igual, não... Tem problema?

Impactada por aquela manifestação, não resta à professora outra decisão que não concordar e permitir a emergência de formas insubordinadas e rebeldes de arte naquela *Árvore de Natal*. A menina ao desenhar uma estrela e escrever, de um modo particular, seu nome, reafirma a legitimidade de um fazer singular. A professora, ao aceitar a produção infantil e alterar a estrela que representava a menina, por uma feita por ela, reconhece a legitimidade infantil na definição curricular na Educação Infantil.

A escuta sensível da professora para a demanda infantil tornou possível aquela intervenção político-pedagógica-curricular. A ação que vimos acontecer entre professora e criança representa a aposta nas crianças como interlocutoras capazes de recriar os sentidos do fazer pedagógico na escola. Professoras comprometidas com a reinvenção da escola nos ensinam como pequenas ações, como permitir que uma criança desenhe uma estrela e escreva nela seu próprio nome, mesmo em desacordo com as normas gramaticas, possuem implicações política, ideológica e cultural no processo de formação dos sujeitos da infância.

O que dizemos às crianças, como o dizemos, por que, para que, quando, revela o projeto político que nos atravessa como educadores da infância, mas também que atravessa o campo da educação, e à sociedade de modo geral. Assim, pensar o currículo escolar é de certo modo, pensar a sociedade e seus modos de funcionamento. As ações educativas que construímos no cotidiano escolar põem em jogo e tencionam o tipo de projeto político e social mais amplo.

Vale lembrar que na Educação Infantil, a defesa por uma formação que compreenda as crianças como sujeitos plenos de direitos, produtoras de cultura, ativas, inventivas, críticas, faz parte dos discursos de quem trabalha e milita neste segmento. Também encontramos em boa parte dos documentos produzidos tanto pelos diferentes governos quanto pelas universidades. O desafio, portanto, é ultrapassar o mero discurso em direção a ações que materializem as intenções.

Por outro lado, a fala da menina exige da professora um movimento de reflexão sobre o seu trabalho pedagógico. As estrelas iguais, cortadas e coladas pelos adultos haviam sido naturalizadas pelas professoras. O discurso daquela criança recolocava o estranhamento do olhar em pauta. Neste sentido, podemos lembrar às palavras com as quais Saramago (2007) abre seu romance *Ensaio sobre a cegueira*: —Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. Como ver? De que modo é possível reparar? Seria necessário, como sugere Saramago em sua obra, fechar os olhos, para então ver?

Histórias como esta nos ajudam a ver/reparar/compreender que o cotidiano escolar é praticado em meio a tensões e negociações permanentes, não sendo, portanto, neutro. A escola de educação infantil, como todo território, é marcado por discursos ideológicos - nem sempre nítidos. É preciso, no entanto, aprender a ler o cotidiano institucional habitado pela infância, de forma atenta e desconfiada, entendendo ainda que a compreensão é uma forma de diálogo. Afinal: —compreender é por à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2006, p. 132).

As situações que fomos vivenciando durante a pesquisa nos mostraram que a relação dialógica com as crianças na escola de educação infantil possibilita a construção de experiências singulares. Nos mostra também que a infância desafia nossos modos de pensar a pedagogia quando ouvimos as vozes das crianças.

Outros poderiam ser os diálogos aqui produzidos diante desta pequena cena. Afinal, cada vez que uma experiência é revivida e recontada/narrada, novos sentidos podem ser tecidos. Por outro

lado, sabemos que: —Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história. (BENJAMIN, 1996, p. 205) Então, deixemos esta cena descansando e sigamos para uma próxima. Também nesta pequena narrativa, encontramos a escola que não se deixa sucumbir pela inercia e acomodação. Encontramos a vitalidade da escola de Educação Infantil.

## Cena 2

Chegamos à escola para mais um dia de trabalho e investigação. Antes que pudéssemos perceber que havia algo novo na classe da professora Letícia, somos surpreendidas pelos sorrisos entusiasmados das crianças. Ocupando uma parte importante da sala de aula, uma casa havia surgido de caixa de papelão, papéis coloridos e tinta. Na parte externa, um pouco afastada daquela casa, podia-se ver uma senhora, a dona da casa, sentada em uma cadeira rosa. Mas porque estaria fora? O que estaria fazendo? Quem ocupava o interior daquela construção? Nossa curiosidade provocou um diálogo com as crianças e o rápido esclarecimento:

- Essa é a Nhá Maria. Ela está fora da casa porque o Saci está lá dentro.

Uma criança toma a decisão de trazer Nhá Maria, para mais perto da casa.



Figura 6. Sala de aula da Prof<sup>ª</sup> Letícia.

- Tia, ela estava muito longe! – justifica a mesma criança.

A professora Letícia entra na conversa. Esclarece que Nhá Maria e o Saci eram personagens de uma história lida por ela e que a decisão de por cada um em certo lugar, tinha relação com a narrativa original.

Mesmo diante da explicação da professora, que tentava dar sentido aquela divisão territorial dos personagens, podia-se perceber certo incômodo das crianças. Alguns indícios nas falas e nos corpos infantis nos permitiam levantar a hipótese de que, para as crianças, a posição ocupada por Nhá Maria não lhe parecia correta. Afinal, ela era a dona daquela casa.

Durante a conversa com a professora Letícia, ouvimos sua declaração:

- Na verdade, na história do Saci, ele não fica o tempo todo fora da casa. Ele entra e faz bagunça na casa da Nhá Maria. No entanto, nós fizemos um trabalho com algumas imagens do livro. As crianças escolheriam as ilustrações que mais lhes interessavam. A gravura que a princípio mais lhes chamou a atenção, foi uma em que o Saci estava na janela. Então, quando fomos construir a ambientação da história e a casa da Nhá Maria, as crianças decidiram que o Saci ficaria na janela.

O que parecia resolvido, ao fim, não estava. Diante da decisão de por o Saci na janela, reproduzindo assim a cena escolhida, um problema se apresenta para as crianças: se colocada dentro da casa, Nhá Maria não seria vista facilmente. Ficaria, assim, quase invisibilizada pela posição do Saci. A resolução do problema parecia ter sido encontrada: bastava deixá-la fora de casa. A decisão, porém, não resolveu a questão: afinal, como deixar a dona, fora de sua residência? Não parecia essa uma solução adequada para as crianças. Ao fim, vence a horizontalidade das relações decisórias entre crianças e professora: a posição dos personagens pode se dar a cada dia, mostrando que o espaço institucional da infância não precisa ser regido pelas normas inflexíveis ditadas pelos adultos. A

educação infantil pode ser experimentada como espaço de democrático.

Essa história provocou, e segue provocando, muitas reflexões em nós. Usar um conto lido em sala de aula a fim de propor a criação ou recriação de imagens ilustrativas não é algo inédito na prática pedagógica com a infância. Faz parte do planejamento, propor atividades que, dentre outros objetivos, possibilitem às crianças ressignificações de histórias, releituras de textos ouvidos. As imagens produzidas são compreendidas como a elaboração de um novo texto, refletindo as condições e finalidades de sua criação (BAKHTIN, 2006). O novo talvez seja a forma como a professora legitima uma posição que não fixa a posição dos personagens. Ao contrário: a professora se deixa levar pela inconformidade das crianças na reprodução exata da cena escolhida. Neste sentido, o gesto da professora Letícia em assumir o movimento da cena, é interessante. A cena do livro é fixa mas na sala de aula, a imprevisibilidade ganha na negociação.

A escola, deste modo, não é vivida como território de reprodução e consumo de conhecimento. Ao contrário. É lugar praticado (CERTEAU, 2008) animado por movimentos que se desdobram em múltiplas possibilidades. Crianças e professoras produzem, leem e ressignificam saberes e práticas. Neste sentido, há que complexificar o espaço da escola, denunciando os discursos acusatórios que buscam desqualificar a educação infantil pública.

A cena que trouxemos mostra a que ação da professora vai se fazendo no cotidiano, o que implica fazer/agir/decidir junto com as crianças. Na incerteza de como fazer/agir/decidir encontramos a riqueza da sala da professora Letícia. Ao se permite aprender com seus alunos, também possibilita que nós aprendamos com seu fazer e com seus alunos. O espaço da educação infantil, desta forma, constitui um rico campo de múltiplas possibilidades de aprendizagens e de sentidos.

Sendo o espaço escolar permeado por conflitos também é, por isso mesmo, construído na/pela alteridade. Assim, o gesto da

professora Leticia implica que esta assuma o conflito como parte da dinâmica escolar. O cotidiano da escola, portanto, é marcado pela imprevisibilidade dos acontecimentos. Fixar esse espaço, reduzindo as ações dos sujeitos que o movimentam em categorias, é simplificar a complexidade da educação infantil. A escola nesta perspectiva pode ser compreendida, como esfera das atividades humanas (BAKHTIN 2006). Como espaço de interações por meio da linguagem, se movimenta na mesma intensidade dos sujeitos que a (re)inventam sendo, ao mesmo tempo, por ela são (re)inventados.

A cena do livro escolhida pela turma para ser reproduzida na sala, conforme proposta docente, não foi meramente copiada mas recriada. O processo não foi uma ação de mera reprodução de um mundo —objetivo visto nas páginas do livro, mas de ressignificação e diálogo com a experiência pessoal e coletiva de mundo. A cena foi recortada e reorganizada. As crianças assumiram a imagem como uma coisa sua, exercendo assim o direito de modificá-la, recriá-la, a partir do ato criativo que envolve um processo complexo de diálogo entre a vida e a arte. Neste sentido, as crianças exerceram sobre a imagem o papel de autor-criador.

Será que o incômodo sentido pela turma com relação à posição ocupada pelo Saci na cena refletia uma mera reprodução da representação do personagem, popularmente conhecido por suas peraltices? Ou teria outras implicações?

Na história contada pela professora, o Saci entrava na casa de Nhá Maria e a desarrumava por completo. Sua natureza, portanto, era a de provocar problemas, desaparecimentos de objetos, bem como alterar o estado de humor das pessoas. As ilustrações do livro, ao mostrar as malfeitorias daquele personagem travesso, confirmavam a expressão ouvida constantemente pelas crianças: o Saci está solto!

Além disso, havia ainda o Saci conhecido através da obra de Monteiro Lobato e apresentado na televisão, no Sítio do Picapau Amarelo. Havia também o Saci criado por Ziraldo na série Pererê. Assim, mais do que ocupar um lugar físico, podemos dizer que o

Saci ocupava um lugar semiótico, uma imagem ideológica, um sentido construído socialmente.

Mais importante do que tentar decifrar os caminhos pelos quais percorreu a turma de Letícia até chegar a construção da cena com o Saci Nhá Maria, nos interessa o modo como as crianças conseguem negociar sentidos com a professora, que vai da escolha das ilustrações à posição das personagens. Estas negociações se dão através de tensões e negociações que acontecem todo o tempo, na efervescência e imprevisibilidade do cotidiano, nas relações humanas que se dão pela linguagem, mostrando como crianças e professoras são autoras.

Ao olhar a imagem da casa da Nhá Maria, com Saci dentro e ela, vemos mais que apenas uma cena: todo um mundo da infância se revela.

### **Algumas pequenas conclusões**

Neste artigo, trouxemos duas cenas presenciadas durante a investigação em turmas de Educação Infantil da rede pública de Niterói. Tais acontecimentos nos permitiram problematizar por um lado, a centralidade das práticas de leitura e escrita na educação infantil. O cotidiano da educação é constituído de maior riqueza que apenas o ensino da leitura e escrita. Por outro, esta investigação nos ajudou a confirmar o caráter polissêmico da palavra vivida como experiência coletiva. Por fim, defendemos no artigo a importância da escola de educação infantil como lugar de abertura e espaço de circulação de outros saberes que não apenas os que envolvem os textos escritos. Neste sentido, pensar o cotidiano que as infâncias vivem na escola de educação infantil requer um olhar cuidadoso e interessado para levar em conta as múltiplas linguagens que atravessam o mundo infantil. Por fim, trazemos aqui um diálogo que ouvimos e que representa nossa compressão sobre o que crianças e professoras vivem no cotidiano.

- Minha filha adora essa escola. Tudo o que ela rabisca aqui quer levar para casa!

Outra voz também materna se faz ouvir forte e sonora:

- Mas não é rabisco, não. O que eles fazem é muito importante.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. nº 19, 2002.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. IBGE:<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330330&idtema=117&search=rio-de-janeiro|niteroi|ensino-matriculadocentes-e-rede-escolar-2012>.



## **Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores/as<sup>1</sup>**

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.  
(Manoel de Barros)

### **Introdução**

Este texto tem por objetivo pensar a infância a partir das provocações que encontro em alguns autores. Para tanto, inicio o presente artigo com aquele poeta que tantas vezes tem me convidado a olhar a infância buscando dimensões por vezes esquecidas, por outras desconhecidas do universo infantil. Dimensões que colocam a infância não como etapa de vida mas como acontecimento, experiência, criação - ao mesmo tempo singular e plural.

Este matogrossense me instiga a ver/sentir a importância da infância, a que tive e a que meus alunos vivem, medida não por critérios instrumentais supostamente neutros e objetivos, mas pelo que provoca de atravessamento e de intensidade, já que "a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós." Ou, como diz em outro momento, "pela intimidade que temos com as coisas". Desta forma me pergunto: que

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores. In: Mairce da Silva Araújo; Jacqueline de Fatima dos Santos Morais. (Org.). Vozes da Educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias. 1ªed.Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, v., p. 125-138.

intimidade temos nos permitido construir com as infâncias que atravessam nosso cotidiano? Que escuta temos desenvolvido em relação a estes sujeitos no espaço escolar? Que histórias temos narrado sobre e com as crianças? Temos dito apenas sobre elas ou também com as crianças?

A leitura de Manoel de Barros intima a não nos deixarmos conduzir por uma reificação da infância num santuário de saudosismo puro e ingênuo mas a realizar uma desnaturalização deste tempolugar. Assim, provocada por Manoel de Barros, me pergunto: o que é infância? Como a temos compreendido? O que dela falamos ou silenciemos?

Entendo como Bakhtin que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto.” (1990: 106). Assim, as significações de infância dependem do entorno em que surgem e se desenvolvem, expressando as relações e lutas sociais de onde emergem, veiculando, ao mesmo tempo que sofrendo, o efeito delas. Podemos entender com Bakhtin que é possível haver tantas significações quantos forem os contextos de onde as palavras emanam. Levar em conta esta ideia é importante já que as políticas de atendimento à educação infantil são atravessadas por concepções forjadas em um tempo e lugar específicos. Para melhor compreendermos tanto as práticas quanto as políticas a ela ligadas, precisamos nos perguntar: a que infância essas políticas ou práticas se referem? O que entendem por infância? De qual perspectiva se aproximam?

Estas são perguntas fundamentais, e a elas acrescento uma decorrente: que sentidos a palavra infância foi recebendo ao longo do tempo? Sem a pretensão de esgotar essa discussão, mas de contribuir com o debate, levanto aqui algumas possibilidades de compreensão.

### **Sobre o conceito de infância**

A origem etimológica de uma palavra pode nos dar pistas sobre seus possíveis sentidos originais, revelando as marcas de um tempo

que, sendo passado, pode trazer ao presente significativos fluxos. Indo em direção à etimologia de infância, vamos encontrá-la presente no latim, “in-fans”, curiosamente referida àquele ou àquela que não possui voz. Esta referência provoca uma inevitável pergunta: teria a criança sido vista originalmente como um ser incapaz de produzir linguagem; de narrar experiências; de expressar desejos e necessidades; de compartilhar histórias e memórias do vivido; de ser um sujeito pleno, portanto?

Oliveira (2000: 44) faz um importante questionamento, ao deparar-se em suas pesquisas, com o sentido de infância descrito acima: afinal, a que período da vida humana ele se referiria? Provavelmente ao período inicial da vida, aos primeiros meses de existência humana, momento em que a criança ainda não se utilizaria da língua de seu grupo social, conclui a autora. Oliveira, porém, lembra que o fato de não ser percebido pelo adulto, não significa que não haja na criança um sistema de comunicação, ou que a criança dele não se utilize na sua relação com o mundo ao seu redor. Sabem todos aqueles que lidam com bebês que estes “falam” através de inúmeros índices: gestos, tipos de choro, expressões faciais, sons variados, movimentos corporais. Até mesmo no silêncio, o bebê se comunica. Pois o silêncio, como nos diz Orlandi (1992: 70), não é o vazio, o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma totalidade significativa.

Por seu turno, os adultos mais próximos ao bebê vão desenvolvendo estratégias de leitura que buscam compreender e decifrar o código utilizado pelo recém-nascido, apesar de algumas vezes sem muito sucesso. O neném, portanto, desenvolve tentativas de fala muito precocemente.

Intrigante é pensarmos o porquê do sentido de infância ter ficado instituído como aquele que não fala. Oliveira (op.cit.: 44) levanta a hipótese de que talvez o sentido original desta palavra nos revela que mesmo quando a criança fala, sua linguagem não é reconhecida como legítima pelos adultos.

A linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura, parece ser vista, nesta concepção, como algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres. E para que esta lição não seja esquecida pelo infante, alguns conselhos dados ao mundo infantil sempre foram dados:

*Criança não tem que ter vez nem voz.*

*Isso não é conversa de criança.*

*Criança é só para ouvir, não para contestar adulto.*

*Olha, menino, em boca fechada não entra mosquito.*

*Criança não dá palpite.*

Os velhos, e ainda usuais ditados populares acompanhados das conhecidas frases feitas, são exemplos ricos das concepções hegemônicas a respeito de infância. Acima, apresento uma pequena mostra do que eu própria ouvia constantemente quando menina. Mas certamente este não foi privilégio unicamente meu. Lembro-me de que todos esses ditos deveriam ser guardados e recitados por todos nós, pequeninos e pequeninas, e constituíam-se em imagens de como deveríamos ser e proceder para melhor conviver com o mundo adulto. É de pequeno que se torce o pepino, como costumava dizer minha avó aos netos mais afoitos e respondões. Este pepino, alegoria da criança que éramos, deveria receber os impactos de sua má ação sem muitas lamúrias: em silêncio. Agüenta, pois é para o seu bem, repetiam sempre mães e avós, durante uma sessão de “educativos” castigos. Um deles, aquele que mais parecia apetecer boa parte dos adultos da época, e que era largamente utilizado pelas professoras nas escolas, tratava de deixar as crianças travessas em frente a parede, em silêncio, por eternos minutos. Estes adultos transformavam meninos e meninas literalmente em “in-fans”, imputando-lhes o silêncio como regenerador castigo.

Apesar de tantas evidências de que a infância nunca foi o lugar paradisíaco de que falam os adultos saudosos, nem o tempo da plenitude e da felicidade completas como insistem outros, estas parecem ser fantasias que continuamente habitam os devaneios e alimentam de desejos o mundo adulto. O que percebemos é que

mesmo que o adulto não se dê conta disso, ou não queira dar-se, também a dor, o medo, o rancor, a violência, o sofrimento, a angústia, a solidão, a insegurança, a tristeza, a decepção, a morte ou a desilusão fazem parte do mundo infantil.

Talvez, para desmistificar a visão de infância idealizada, o escritor alemão Günter Grass tenha resolvido contar a história de um menino de 6 anos que decide-se por assumir literalmente sua essência de in-fans. Após um acidente, ele recusa-se a crescer e a participar do mundo dos adultos, ao mesmo tempo em que silencia sua fala, comunicando-se com o mundo apenas por intermédio dos sons de um tambor. No filme, dirigido brilhantemente por Volker Schlöndorff, e que recebeu o nome de O Tambor, a ausência da voz do menino é mostrada em contraste com os sons estridentes de uma Alemanha em franca ascensão nazista. Com a imagem da criança emudecida, vamos reaprendendo a ver que é possível criar alternativas ao silenciamento imposto por uma sociedade que deseja apagar as experiências criativas e divergentes. Com o menino, aprendemos que é possível dizer, ainda que o mundo queira impor-nos a condição de in-fans.

O Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (1993) traz, escrito em letras negras, o sentido oficial, porque dicionarizado, do vocábulo infância. Nas linhas que se seguem podemos ler: primeiro período da existência humana, que vai do nascimento até a puberdade. Essa tradução, longe de ser prova da pretensa natureza monológica da língua, concepção na qual atribui-se à palavra sentido único (BAKHTIN, op.cit), ou ainda a confirmação do encontro com o suposto verdadeiro sentido da palavra infância, traz desafios a nossa reflexão, pois revela os limites da palavra descontextualizada, encerrada no dicionário, cuja significação encontra-se imóvel.

Os sentido supostamente aprisionados no dicionário podem, porém, revelar o que pareciam apenas esconder. Para tal, é preciso aprender a pescar a entrelinha, como diria Clarice Lispector. Mas os sentido não explícitos não se deixam pescar assim, facilmente.

Exigem o trabalho de escavar os sentidos ocultos ou pouco visíveis, pois as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, op.cit:41).

Poderíamos aqui ter utilizado outro dicionário qualquer, pois não é a esse objeto da cultura que nos contrapomos, e sim, como o próprio Bakhtin afirma, à ficção da palavra como decalque da realidade, pois essa concepção de língua ajuda ainda mais a congelar sua significação (Ibid.: 106), contribuindo com a criação do mito em torno do sentido falso e verdadeiro das palavras.

Isso tudo nos faz perguntar: seria de fato o nascimento, a marca onde a infância principia? Certas reações a sons familiares ou desconhecidos, reações à temperatura, com conseqüente mudanças de batimento cardíaco - reações que há muito a cultura popular já identificava como evidências de inteligência - não estariam demonstrando que fetos fazem escolhas, demonstram descontentamento, e até mesmo, possuem certas preferências no que se refere aos estímulos que recebem? Tudo isso não estaria revelando que o funcionamento da vida infantil começaria antes mesmo do nascimento?

Experiências mostram que a vida intra-uterina é rica de ações e intenções. Ao contrário do que apresenta Rappaport (2002) o feto não é um ser apenas dotado de alguns poucos reflexos e de um psiquismo absolutamente primitivo, decorrente diretamente dos aspectos orgânicos, mas que este possui, já desde cedo, uma rica inteligência. Assim, concordo com Sarmento (2000)

Com efeito, a investigação sobre a formação pré-natal e a vida no útero materno tem cada vez mais intensamente evidenciado a existência de reações do nascituro aos estímulos externos (e, particularmente, à voz materna) que configuram uma situação de existência humana. (p. 15)

Podemos perceber que o tão propalado consenso quanto ao início da infância não existe. Se não existe quanto ao início da infância, também não há acordo quanto ao seu limite final.

Se buscarmos o conceito de infância presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90), vamos nos deparar em seu artigo 2º:

*Art. 2º- Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.*

Esta definição dará conta de responder à complexidade da vida moderna, ou, se preferirmos, pós-moderna? Este conceito também não trará contradições não explícitas? Podemos, utilizando como base apenas o tempo cronológico de vida de um ser humano, defini-lo como criança, adolescente ou adulto, ou a realidade mostra que outros critérios que não apenas a idade podem e são utilizados por grupos sociais em diferentes culturas?

Segundo Sarmento e Pinto (op.cit:15) em algumas culturas é a entrada na puberdade, ou seja, o estabelecimento de mudanças físicas, a definidora do término da infância. Esta situação traz conseqüências para o conjunto de direitos e deveres sociais a que o sujeito estará submetido, como por exemplo, o direito de casar-se ou poder contribuir para a economia familiar. Em outras culturas, afirmam ainda os autores, o fim da infância traz a possibilidade de atingir-se a plenitude dos direitos cívicos, como o de votar, por exemplo.

Inegável é a importância dos estudos no campo da psicologia para a discussão sobre a idade onde se deixaria de ser criança. Nesta área não podemos omitir o nome de Piaget e de sua teoria do desenvolvimento humano. Nela, os estágios cognitivos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e das operações formais) resultam numa relação com os limites postos para a infância e a adolescência. O período das operações concretas, terminando aos 12 anos, coincide com o fim da infância e a conseqüente entrada na adolescência.

Até aqui o que estamos tentando discutir são os limites de uma concepção rígida e universal de início ou fim da infância, ditada por critérios únicos, pois as práticas sociais vividas por cada grupo

complexificam esses limites, trazendo uma multiplicidade de referências. O que percebemos é que:

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância. (FRANKLIN apud SARMENTO, 2000: 7)

Outro dado relevante nesta discussão é aquele que se relaciona ao mundo do trabalho. A idade mínima legal na qual pode-se ocupar um emprego - e isso varia de país para país, sendo em Portugal aos 16 anos e no Brasil aos 14 anos - constitui uma verdadeira referência na qual se estabelece as fronteiras entre o mundo infantil e o mundo adulto. Ao iniciar-se no mundo produtivo, tanto a comunidade quanto a própria família passam a encarar aquele antes “menino ou menina” não mais como criança.

Outro indicador interessante na definição e no estabelecimento dos limites da infância é o que se refere à escola, mais especificamente, à forma como são nomeados os níveis de escolaridade, especialmente o primeiro. Seja jardim de infância (J.I.), sua antiga denominação, ou educação infantil (E.I.), encontramos aqui nomes que marcam uma identidade para o público que dela faz uso pela primeira vez, o que em geral, ocorre até os cinco ou seis anos de idade. Estes sujeitos pertencem ao mundo da infância, como os próprios nomes sugerem. Depois das classes de J.I. ou de E.I., outras denominações substituem os termos infantil ou infância: agora serão as classes de alfabetização em alguns estados, 1ª série em outros ou 1º ciclo em certas cidades. É visível, aqui, o corte entre as fases, mas poderíamos também discutir as diferenças nas práticas pedagógicas entre um espaço e outro, um tema possível para um próximo artigo.

Outra possibilidade de entendermos como os limites da infância se estabelecem de forma explícita ou velada na escola é pensarmos em como se dividem os demais ciclos de escolaridade e

suas significações. Poderíamos delimitar um primeiro agrupamento, se mirarmos da classe de alfabetização até a quarta série. Depois da quinta série à oitava. E logo depois os três anos que constituem o ensino médio. Essas divisões também convidam a classificações: o primeiro, um ensino destinado às crianças; o segundo aos adolescentes, e o terceiro, reservado aos jovens. É assim que podemos entender que os limites da infância são totalmente arbitrários, e móveis são os fatores que os definem.

É uma questão de disputa política e social [a definição dos limites da infância], não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim, “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. (SARMENTO, Op.cit.:17, grifos nossos)

Buscar os múltiplos sentidos da infância nos permite resgatar tanto a memória da história da humanidade quanto presentificar os desvios que este conceito viveu e ainda vive, pois “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua.” (BAKHTIN, op.cit.:15). Sem dúvida a língua não é um signo neutro ou um produto acabado, mas uma corrente sempre em movimento, que expressa o movimento da consciência dos homens, mulheres, jovens e crianças de sua época.

Almeida (2000), buscando identificar as mudanças nas representações e imagens pelas quais teria passado a infância, traça um interessante quadro que, apesar de genérico, pode nos trazer outros elementos para pensarmos a história das crianças ao longo de distintos tempos. A fim de apresentar o percurso da concepção de infância, o autor divide a história em três grandes momentos, assim denominados: tempos da pré-modernidade, tempos modernos e tempos de pós-modernidade.

Na primeira etapa descrita por este autor, tempos da pré-modernidade, a situação das crianças, segundo o autor, era de total negligência, tanto no que se referia à alimentação, quanto à higiene,

saúde e educação. A mão de obra infantil se constituía como importante força de trabalho para as famílias, pois as crianças, segundo o autor, eram vistas como uma espécie de adulto em miniatura, podendo, portanto, praticar qualquer atividade que um sujeito mais velho exercia. Na segunda fase da história das sociedades, classificada pelo autor como tempos modernos, a criança passaria a ser vista como desejada, e mais que isso, planejada pelos pais. Ainda segundo Almeida, a criança teria virado centro dos afetos e do consumo da família, vivendo perfeitamente inserida em uma sociedade consumista. A escola torna-se importante instituição para as famílias, pois seria vista agora como locus privilegiado para a promoção de mobilidade social. Almeida, por fim, diz que nos tempos de pós-modernidade, o tempo/lugar da atualidade, a infância estaria passando por uma nova configuração. Ela estaria sendo colocada na linha de frente da construção de uma sociedade da informação, consumidora voraz dos produtos tecnológicos, competente utilizadora dos computadores, navegadora nos ciberespaços, nas redes digitais, capaz de comunicar em inglês com sujeitos que nem ao menos conhece, e que talvez jamais verá.

Não podendo desconsiderar a importância dos estudos de Almeida para o debate sobre a infância, quero aqui colocar minha discordância quanto à forma linear de seu entendimento sobre o desenvolvimento social, e por consequência, da própria infância. Se tomarmos sua descrição como verdade inquestionável, acabaremos por negligenciar que no Brasil se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, e de fome um pouco por dia, como denuncia a poesia de João Cabral de Melo Neto. Ou esqueceremos o fato de milhões de crianças morrerem de diarreia a cada ano na África, causada por falta de água potável. Ou de outras tantas crianças perambularem sozinhas nas ruas das grandes cidades, impedidas que são pela pobreza, de serem consumidoras vorazes de produtos tecnológicos.

Se é verdade que, para alguns analistas, certos dados de pesquisa evidenciarão que o Brasil vive hoje a emergência de uma sociedade

pós-moderna - e não quero aqui discutir o que para eles o conceito de pós-modernidade representa, pois seria uma discussão extensa de algo já realizado por outros autores com segurança e qualidade: Santos (1995), Chesnais (1996), Eagleton (1995), Anderson (1999), Harvey (2001), Lyotard (1990) -, para outros analistas nossa condição é de ainda vivermos, em boa parte do país, em tempos pré-modernos. Não é sem motivo que um termo oriundo da economia foi usado durante bom tempo por economistas, pesquisadores e intelectuais para designar a contradição pela qual viveria o país: a riqueza da Bélgica convivendo com a pobreza da Índia - Belíndia.

Concordando com Sarmento (2000), creio ser mais verdadeiro dizer que vivemos hoje uma pluralidade de imagens sociais da infância, do que uma única e soberana visão, pois: a pluralidade das imagens sociais da infância exprime a complexidade do seu estatuto contemporâneo. (p.131). Complexidade talvez seja o conceito que melhor exprima nossa atual condição.

O que temos é a convivência entre a imagem idealizada de infância, lugar idílico, onde prevalece a ideia romântica de inocência, de pureza de intenções, da necessidade de proteção e aconchego que só o adulto poderia dar, do tempo do estudo e da brincadeira, com uma outra imagem de infância, aquela presente nas manchetes de jornais, que retratam os pequenos envolvidos com o tráfico de drogas, os meninos que roubam as casas da classe média, que fazem pequenos furtos nas ruas, nos trânsitos, que morrem sob as armas de policiais, como no caso já quase esquecido, mas sempre necessário ser lembrado, da Candelária, dos meninos abandonados nas instituições de guarda, das meninas tornadas prostitutas por força da pobreza e de adultos que as exploram, das crianças sem direito à escola. Como entender que vivem a infância da mesma forma crianças vítimas da guerra e do descaso, e aquelas que saem pela manhã em carros com motoristas em direção a sua escola de tempo integral, onde as atividades de ensino se dividem com aulas de línguas estrangeiras, esportes, artes, música, informática? As imagens da infância nos levam a defender que deveríamos falar em infâncias, e não apenas em

infância. Contrapõem-se, portanto, imagens múltiplas de ser criança, num verdadeiro caleidoscópio movente.

A análise dos diferentes momentos históricos que aqui tentei trazer buscaram revelar que antes de ser permanente, universal, atemporal, o conceito de criança tem variado no tempo e no lugar. Inspirada nestas ideias, quero aqui defender que os sentidos que a palavra infância carrega hoje não foram simplesmente construídos de maneira neutra no passado, sendo posteriormente transmitidos de geração a geração, sem alteração. Essa visão linear e simplista de língua não mais pode nos convencer. Assim, é preciso um olhar prospectivo em busca do conceito de infância, olhar que não o simplifique nem o reduza a visões ingênuas, pois que se assim o fizermos, estaremos retirando seu conteúdo histórico.

As concepções de língua trazidas por Bakhtin nos ajudam a não cair na tentação fácil de defender a existência de um só conceito de infância, nem tão pouco de buscar entendê-lo fora das determinações sociais e políticas que o geraram. É preciso, ao contrário, entendermos esse conceito em sua multiplicidade, como historicamente produzido, construído em movimentos de tensão e embate, reflexo, portanto, de sua época. E neste sentido também a produção do historiador Philippe Ariès (1981) tem nos ajudado.

Porque interesse-me pela palavra infância neste momento, quando tantas outras rondam em torno? Talvez Bakhtin possa me responder, quando diz que de todas as palavras, somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida." (1990: 95). E a palavra infância, sem dúvida, sempre provocou em mim uma irrefreável paixão pela vida.

## Referências

ALMEIDA, Ana Nunes de. Olhares sobre a infância: pistas para a mudança. In: *Os mundos sociais e culturais da infância*. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.7-18.

- ANDERSON, P. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARROS, Ricardo P. et al. *Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 42, v.15, 123-142, fev. 2000.
- CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Scrita, 1996.
- EAGLETON, T. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- FERNANDES, Francisco. *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. 30ª ED. São Paulo: Globo, 1993.
- FRANKLIN, Bob. *The Handbook of children's rights*. Comparative policy and practice. London: Routledge, 1995.
- GRASS, Günter. *O tambor*. São Paulo: Nova Fronteira, 1979.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- LYOTARD, J. F. *O pós-modernismo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. *Histórias e narrativas na educação infantil*. In: GARCIA, Regina L. (org). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.
- NETO, João Cabral de Melo. *Serial e antes*. São Paulo: Nova Fronteira, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. Da Unicamp, 1992.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner Rocha e Davis, Cláudia. *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: EPU, 12ª reimpressão, 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org)

Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p.63-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Os ofícios da criança*. In: Os mundos sociais e culturais da infância. Actas Volume II, Portugal: Universidade do Minho, 2000, p.125-143.

UNESCO. *Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios*. Tradução Guilherme João de Freitas. Brasília: Ministério da saúde, 2002.

## Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática<sup>1</sup>

Carmen Sanches Sampaio  
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Aprender a ler é ampliar as possibilidades de  
interlocução  
com pessoas que jamais encontraremos frente a frente  
e,  
por interagirmos com elas, sermos capazes de  
compreender o mundo,  
as coisas, as gentes e suas relações.  
Isto é ler.  
E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele  
que registra  
suas compreensões para ser lido por outros e,  
portanto, com eles interagir.  
(Wanderley Geraldi, 1996)

### Iniciando a conversa

No Brasil, a partir de fins da década de 80, parte do debate sobre processos de aprendizagem e de ensino da língua materna, produzido tanto no interior das escolas quanto das universidades, tem implicado a presença constante do conceito de letramento.

Diversas propostas curriculares, variados documentos oficiais norteadores de políticas e práticas alfabetizadoras, inúmeros manuais, cartilhas e livros didáticos referentes ao ensino da língua,

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado em SAMPAIO, C. S.; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática. In: Edwiges Zaccur. (Org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011, p. 149-169.

tem incorporado a ideia de letramento como parte de sua argumentação e justificativa teórica. O aparente sucesso e a unanimidade que a ideia de letramento tem alcançado no campo da educação merecem complexificarmos nosso olhar sobre o que tem sido compreendido como uma espécie de fórmula de salvação contra o fracasso escolar. o letramento parece, então, *uma* resposta redentora, uma palavra final, não como uma resposta possível, provisória, parcial, datada, contraditória, localizada no tempo e espaço, mas como *a* resposta. Com ela, tornada mito e ídolo, transformada em método irresistível de ensino, alimentamos mais uma vez nossas frágeis crença e fé.

Originado do vocábulo inglês *literacy*, até então traduzido no Brasil como alfabetização, a palavra *letramento* teve seu uso inicial identificado na obra de Mary Kato “No mundo da escrita”, publicado em 1987. Apesar disso, foi especialmente com Magda Soares (1988), Angela Kleiman (1995) e Leda Tfouni (1995) que a ideia de letramento ganha visibilidade e ressonância, produzindo debates e posicionamentos, apoios e antagonismos entre os que a defendem e os que se posicionam criticamente.

A ausência de consenso no mercado editorial brasileiro a respeito do melhor termo para a tradução de *literacy*, revela as tensões e disputas teóricas em torno dos conceitos de alfabetização e letramento. Isto pode ser percebido no modo como alguns títulos, que em seu país de origem continham a expressão **literacy**, foram renomeados em língua portuguesa. Um desses exemplos está na tradução do importante livro de Harvey Graff: **The Labyrinths Of Literacy**. No Brasil, tal obra granjeou, pela Editora Artes Médicas, o nome de *Os Labirintos da Alfabetização*, recebendo *literacy*, portanto, o sentido de alfabetização. Outro exemplo similar se refere ao livro **The Social Construction Of Literacy**, escrito por *Jenny Cook-Gumperz* que recebeu no Brasil o nome de *A construção social da alfabetização*. Já a publicação de Walter Ong *Oralidade e cultura escrita* publicada pela Editora Papyrus, continha originalmente em inglês o

título de **Orality and Literacy**. Neste caso, portanto, literacy recebe a tradução de *cultura escrita*.

Poderíamos citar ainda muitos outros livros que receberam igual tratamento, mas nos restringiremos a estes. Em todos os títulos citados, literacy não é traduzido automaticamente por letramento, mas recebe ora o sentido de *alfabetização*, ora de *cultura escrita*. Em algumas outras publicações encontramos ainda a atribuição de *alfabetismo* para aquele termo.

Os desacordos quanto a tradução do mesmo vocábulo nestes títulos revela a luta pela construção da hegemonia de sentidos em um tempo que parece querer impor a ideia de que *alfabetizar* é menor que *letrar*, um analogismo que vem sendo incorporado ao discurso escolar. Assim, encontramos em Magda Soares, em entrevista ao Jornal do Brasil (2006), a afirmação de que “letrar é mais que alfabetizar”. Em outra entrevista, agora para o Jornal do Comércio, a linguística Marcos Bagno (2010) afirma “temos, antes de tudo, que letrar nossos professores”.

Tudo isso vem nos lembrar que que *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 1995, p. 92). Os signos não são neutros. Como nos adverte Bakhtin, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios (idem, p. 41). As palavras são, portanto, prenes de “pontos de vista”. E, como analisa Boff (1998, p. 9), “todo ponto de vista é somente a vista de um ponto”.

Assim, essas situações e discursos trazem pista de que a palavra “letramento” não possui sentido uniforme, mas pressupõe múltiplas e conflituosas concepções em luta, bem como nos termos “iletrismo, analfabetismo”, analfabeto funcional”, “iletrado”.

Neste artigo, apontamos não apenas os sentidos que o conceito de letramento tem carregado, que nos faz defender, mais uma vez, a ideia da alfabetização, mas também discutimos os caminhos que nos levaram a uma concepção de alfabetização que traz para a sala de aula a “*palavramundo*” (Freire, 1998). Palavra viva que, embebendo

o cotidiano alfabetizador com a riqueza das situações sociais reais, nas quais a escrita não se restringe à cópia e a leitura, não é mera decifração, pois contribui para a leitura da palavra e da vida.

### **Discutindo o conceito de letramento**

As discussões atuais sobre letramento e alfabetização têm sido marcadas pela argumentação que confronta e diferencia estes dois conceitos, com certo favoritismo aparente para o primeiro. Sua positividade baseia-se na argumentação de que é necessário e útil distinguir processos de aquisição da língua e das funções e usos sociais que um sujeito realiza a partir de sua aprendizagem, já que o primeiro estaria marcado por uma forte tradição pedagógica que o identifica com codificação e decodificação. Nesta perspectiva, a cultura escolar entenderia alfabetizar como “ensinar o código da língua escrita”, conforme aponta Soares (2005, p.15). Dar-lhe um sentido mais amplo, como o faz Paulo Freire, estaria em desacordo com sua origem etimológica, negando uma suposta especificidade de sua. É o processo de “desenvolvimento da língua”, como nomeia Soares, é que aconteceria por toda a vida. Desta forma, os defensores da ideia de letramento claramente se contrapõem a concepção de alfabetização como um processo que ocorre ao longo de nossa existência humana. Nesta perspectiva, alfabetização:

(...) é o processo de aquisição da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema da escrita (...) (SOARES, 2004, p.91).

Aqui encontramos uma de nossas maiores divergências: a forma como é definido o conceito de alfabetização, pois é a partir desta definição que a ideia de letramento se sustenta e se justifica. Aceitar a ideia de que alfabetização é apropriação de uma “técnica de leitura e escrita”, significa acolher a redução e a simplificação que

esse conceito está aí a carregar. É contribuir para a invisibilidade das lutas históricas e políticas que a vida e obra de Paulo Freire sempre representaram no campo da educação, pois que defendia alfabetização enquanto prática dialógica e emancipatória. Para ele alfabetização:

“possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”. (Freire, 1997: 68)

Sua afirmação, com a qual concordamos, e que afasta alfabetização da ideia restrita de código, é que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Neste sentido, muito antes de terem inventado sistemas de escrita, homens e mulheres liam o mundo. Antes de aprenderem a dar sentido às letras, crianças por todos os lugares, significam o mundo em que vivem. Ou seja: “leem o mundo”. Portanto, um conceito de alfabetização que nega uma ideia ampla de leitura, não pode representar um avanço, como querem nos convencer alguns, mas um claro anacronismo - político e epistemológico. Contrapor letramento a alfabetização, afirmando o avanço conceitual do primeiro, é afirmar o esvaziamento político da alfabetização. É deixar de nos perguntar: “para quê”, “para quem” ou “porquê” alfabetizamos. É mais uma vez em Freire que encontramos importantes respostas: “para que os educandos possam escrever a sua vida, e ler a sua realidade” (2001, p. 19). Para que, possam “pronunciar o mundo” (idem, p. 18). Desta forma, encontramos em Freire alguém que rejeitava a palavra como ideologia de acomodação. Logo, não podemos concordar que alfabetizar seja menor que letrar.

A ideia de que alfabetizar é ensinar a língua reduzida a código fosse, corrobora métodos e cartilhas tradicionais. Tanto os professores e professoras que se utilizam de métodos sintéticos (aqueles que começam o ensino da língua de elementos menores que a palavra)

quanto os que usam métodos analíticos (aqueles que começam da palavra ou de unidades maiores que esta), partem do pressuposto de que inicialmente a aprendizagem da lecto-escritura é uma atividade mecânica, pois trata-se apenas da aquisição de uma técnica. Ler e escrever são vistos como ensináveis porque passíveis de treino e memorização. A escrita, nesses métodos, é entendida como uma transcrição gráfica da oralidade. Um equívoco. A língua não se estabelece como uma relação biunívoca entre o oral e o escrito. A língua é um sistema complexo. Ao defender alfabetização como decodificação, previsto no conceito de letramento, reafirma-se a ideia da alfabetização como uma questão de método. Algo que há tempos tem sido problematizado. Assim, também discordamos que a alfabetização seja um componente do letramento (SOARES, 2000).

O desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais que soletrar a escrita, e a escrita como algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os professores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que lhes ajudem a olhar e ver de forma ampliada o processo de alfabetização. A ideia de letramento, de nosso ponto de vista, não tem contribuído para tal.

O desafio é conseguir ver com olhos menos reducionistas a alfabetização, olhos que tragam à luz os saberes que alunos e alunas constroem sobre a escrita e a leitura, olhos que consigam tencionar as verdades construídas pela escola ao longo do tempo. Olhos que possam ver para além do aparente, olhos que desconfiem de crenças e paradigmas.

Outro aspecto apontado sob forma de denúncia, da qual discordamos, é o de que o conceito freireano de alfabetização teria ficado restrito aos meios acadêmicos (Kleiman, 1995, p. 16). Esta afirmação nega e invisibiliza as experiências históricas vividas nos movimentos sociais, nas comunidades populares, nos cotidianos das escolas, em especial ligadas à educação de jovens e adultos. Nega as experiências concretas tecidas coletivamente não apenas no Brasil, mas também em países como São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola.

Portanto, discordamos que as *novas demandas da sociedade* necessitem a ressignificação do conceito de alfabetização, dado agora como mera habilidade mecânica, e que, conseqüentemente, assuma um novo conceito, supostamente mais de acordo com os novos tempos: o de letramento. Nossa posição é a defesa da ideia de alfabetização, não como a tradição pedagógica a entende, mas como Freire sempre defendeu e afirmou: “processo que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 1998).

Para nós, a paixão que tem envolvido a discussão e certos posicionamentos, seja de defesa intransigente ou ataque contumaz em torno das ideias, seja de letramento ou de alfabetização, nos dá pistas de que, a produção do conhecimento, ao contrário do que uma certa concepção apregoa, não se faz nem na indiferença e nem na neutralidade.

Não optamos, neste artigo, pela cômoda ausência de posicionamento, tantas vezes escondida sob o discurso do ecletismo teórico ou de uma suposta ampla visão que buscaria compreender e legitimar igualmente todos os posicionamentos, mesmo os mais antagônicos- o que muitas vezes disfarça a busca pela ilusória neutralidade. Ilusória, porque ao supostamente não escolher uma posição, está escolhendo não escolher. Ao contrário, assumimos a defesa que é, ao mesmo tempo, uma posição epistemológica e política: de que o conceito de alfabetização, compreendido como apropriação da leitura e da escrita da “palavra-mundo”, supõe pensar os processos que envolvem usos e funções sociais da leitura e da escrita. Supõe pensar o cotidiano escolar permeado das palavras “grávidas do mundo” (Freire, 1998).

Talvez a repercussão que a discussão sobre letramento tenha conseguido alcançar esteja no fato de parecer responder a questão da nossa dificuldade em ensinar todos a ler e escrever. Além disso, a resposta que a noção de letramento parece trazer, envolve diretamente aspectos do fazer pedagógico, o que responde a certa demanda escolar referente às práticas alfabetizadoras.

É verdade que, se por um lado temos hoje, segundo dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura, a quase totalidade das crianças matriculadas nas escolas brasileiras, o que significaria uma democratização do acesso à escola, por outro lado, isto não tem se traduzido em uma efetiva formação de alunos leitores e escritores, usuários competentes da língua, amantes das palavras e sabedores de que escrever é registrar as suas ideias e não meramente reproduzir um texto produzido por outro- em geral um modelo textual empobrecido, redigido por docentes ou autores de cartilhas e livros didáticos. Não é difícil, portanto, concluir que as práticas alfabetizadoras hegemonicamente encontradas nas escolas, estão marcadas pela “concepção bancária de conhecimento” denunciada por Freire (1997), e têm produzido mais copistas que autores da própria palavra. Assim, é preciso rediscutir as concepções e práticas alfabetizadoras. A mera substituição de uma palavra por outra, alfabetização por letramento, nos faz perguntar: o que muda quando mudamos a palavra? Muitas vezes, nada. Já assistimos em outras ocasiões tentativas similares.

Para que a história da luta pela alfabetização de todos na escola não se apague da história, é preciso lembrar mais uma vez Paulo Freire: “testemunhar. Denunciar. Não silenciar. Não esquecer”. Ou ainda Benjamin, para quem “nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (1985:223). Boa parte das lutas pela garantia à escolaridade da população, em especial oriundas das classes populares, possui as marcas de vida e obra de Freire.

É preciso não esquecer, não deixar perdido na história, denunciar, como ele fazia, que a desigualdade produzida numa sociedade desigual atinge mais duramente certos grupos que outros. Que existe uma repartição nada equitativa da população de não alfabetizados pelos diferentes estados e regiões do país. Que é no Nordeste que se concentra o maior percentual de analfabetismo, com um índice o dobro da média brasileira. Que os mais pobres possuem taxa de analfabetismo dez vezes superior (19%) à faixa mais rica da população (1,9%).

É preciso não esquecer. Sentir-se indignado. Não se deixar levar pela inércia da “razão indolente” de que fala Santos (2000). “E repetir, repetir - até ficar diferente”. (BARROS, 1993)

É preciso repetir a fim de desnaturalizarmos os dados da Unesco que apontam que há cerca de 800 milhões de analfabetos em todo o mundo pois isto representa cerca de 20% da população mundial, espalhada em especial pelos países pobres da África e América Latina. Deste número, por volta de 66% são mulheres. O analfabetismo tem sexo. Alcança mais mulheres que homens. Tem cor: atinge mais negros que brancos. E classe social: encontra-se mais em pobres que ricos. Uma mera mudança vocabular não dará conta das transformações necessárias.

Concordando com Santos (2006, p.82) pensamos que “é preciso recuperar a capacidade de espanto e de a construir de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia”. Dados como os apresentados aqui precisam mobilizar nosso inconformismo, acordar nossa rebeldia, incomodar-nos a ponto de provocar ações. Novas ações, pois “do que necessitamos com mais urgência é de uma nova capacidade de espanto e de indignação, que sustente uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora, em suma, rebelde” (idem).

É a rebeldia da “não conformação com o que parece ser assim mesmo” que pode engendrar novas possibilidades de estar na escola com os estudantes, em especial com aqueles que parecem não aprender, aqueles que vão “ficando” na e pela escola. A rebeldia cria novas formas de olhar o mundo: convida a experimentações, a ousadias, a ações instituintes. A fazer diferente. A construir novos sentidos para a ação educativa. Potencializa o rompimento com as velhas formas instituídas de fazer. Instiga a criar e outras maneiras de alfabetizar. E tudo isso não impõe um *novo termo*, mas uma *nova ação*, reafirmada na ideia emancipatória de alfabetização.

## **Afirmando a ideia de alfabetização na escola: uma experiência vivida coletivamente**

Professoras alfabetizadoras de uma escola pública carioca, em 1995, procurando construir um projeto de alfabetização que se afastasse do uso da cartilha, da gradação de supostas dificuldades da língua e dos exercícios mecânicos e mecanicistas, passaram a se reunir à noite, fora do horário de trabalho, para que coletivamente pudessem refletir e articular a prática com a teoria e, nesse movimento, encontrar possíveis respostas para questões que emergiam do cotidiano de suas salas de aulas. Nesta época, o número de crianças que não aprendiam a ler e a escrever ao final da 1ª série do Ensino Fundamental<sup>2</sup> dessa escola era elevado- em torno de 40%. Atuávamos como professoras nessa escola, exercendo as funções de orientadora pedagógica do 1º segmento (turmas da 1ª à 4ª série) e diretora da pré-escola<sup>3</sup>. Insatisfeitas, formamos um grupo de professoras alfabetizadoras e começamos a interrogar e a desnaturalizar a própria prática: por que as crianças não aprendem? Não aprendem? Não aprendem o quê? O que temos priorizado no processo de alfabetização? O que compreendemos por alfabetização? E por leitura e escrita? Como temos alfabetizado? É possível fazer de outros modos? Quais? Como?

Nos encontros do grupo, havia questões recorrentes: como melhor alfabetizar as crianças de classes populares? Como alfabetizar sem ter como referência uma concepção mecanicista de alfabetização? Como abandonar as “cartilhas” de alfabetização, ainda hoje bastante utilizadas no dia a dia das salas de aula?

---

<sup>2</sup> O 1º segmento de ensino do atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), na época, Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), era organizado por série e não por anos de escolaridade como acontece atualmente.

<sup>3</sup> O ingresso na universidade, como docentes, não nos afastou da escola. Nossa história de professoras alfabetizadoras nos ensinou o quanto a escola básica e a universidade podem ensinar e aprender uma com a outra. Motivo pelo qual acreditamos e investimos cotidianamente neste diálogo.

Para responder a tantas questões, vivíamos o movimento de tentar compartilhar a prática, refletir sobre ela teorizando-a, buscando realizar o necessário confronto com outras possibilidades de entendê-la, e voltando a prática, agora com mais elementos para compreendê-la, para voltarmos à prática, com mais elementos para compreendê-la e transformá-la.

Nas reuniões do grupo de professoras, o encontro com o outro, igual e diferente, ia trazendo desafios ao modo de pensar de cada uma de nós. A presença do outro e de sua diferença nos desafiava a vermos o que sozinhas não conseguíamos ver. Em grupo, somos permanentemente desafiadas a complexificar nosso olhar: sobre o que cada uma de nós vive no cotidiano, o que cada uma de nós diz sobre ele, sobre nós mesmas. Em grupo podemos pensar com o outro. Nos inquietar. Nos indagar. Criar uma “contrapalavra”. Ver e sentir novas significações do próprio vivido. Ressignificar a palavra do outro. Ser ouvinte atento. Descobrir que dialogar é, especialmente, saber perguntar propondo uma continuação à narrativa do outro, pois “se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo impessoal em sua essência” (BAKHTIN, 1990, p. 411).

Como gestar novas formas de compreender o que vivemos? Bakhtin (idem) nos responderia: estabelecendo diálogos com o vivido, com o outro, conosco mesmo, pois compreender implica saber que a compreensão é uma forma de diálogo. Nos diálogos, novas palavras e “contrapalavras” convidam-nos a voltar a olhar o narrado, o discutido coletivamente para compreender não apenas o que foi dito, mas, sobretudo, aquilo que, ao dizer, nos tornamos. A buscar, no mais do possível, novas possibilidades de ser e de fazer. E, nesse processo, fomos aprendendo que o outro, de um lugar exotópico pode desenvolver um excedente de visão que nos instiga ao estranhamento, pois

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 (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Cada encontro, um acontecimento. Cada encontro, encontros, desencontros, reencontros. Cada encontro, um espaço coletivo de reflexão e aprofundamento teórico-metodológico, um espaço que permitia a busca da relação *prática-teoria-prática*, e neste movimento, o encontro de possíveis respostas para questões que emergiam do cotidiano alfabetizador. Os encontros, por privilegiarem a narrativa e reflexão da prática alfabetizadora, foram nos incitando a rever o local privilegiado de formação da professora alfabetizadora, a busca por distanciar-nos de um modelo de formação prescritivo e apartado da vida, e o desejo de irmos em direção a práticas formativas que permitissem o resgate de memórias, de experiências, histórias e narrativas.

Algumas professoras alfabetizadoras desse grupo fazem parte do que hoje denominamos redes de formação (com)partilhada, formada pelo Grupo de Estudos: Formação de Escritores e Leitores criado no início de nossos estudos e pesquisas sobre a própria prática; pelo Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita<sup>4</sup> (FALE) e pelo grupo de estudos e pesquisa: professora alfabetizadora narradora (GEPPAN).

Sabemos que, tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista conceitual ou teórico, as formas ainda hegemônicas de como se pensa a aprendizagem da leitura e escrita e o aspecto consonante estão atreladas a como se entende que a leitura e escrita devam ser ensinadas. São ainda pautadas na atividade mecânica, desprovida de sentido e função social real, e na ideia que toma a língua apenas como código que se organiza através de segmentos

---

<sup>4</sup> Projeto de pesquisa que reúne, uma vez por mês, na UNIRIO e na UERJ/FFP, professoras e professores alfabetizadoras(es) e estudantes de cursos de formação de professores para conversar e discutir sobre alfabetização. A mesa é sempre formada por professoras(es) alfabetizadoras(ae) e professoras(es) vinculadas(os) à universidade. Escola Básica e Universidade dialogam e discutem questões vinculadas ao aprendizado-ensino da linguagem escrita.

segundo a qual alguns são mais fáceis que outros de serem aprendidos: é a lógica da gradação de dificuldades, que impera nas cartilhas tradicionais. Aliás, as cartilhas, suportes didáticos surgidos no século XIX, são ainda o material mais presente nos cotidianos das salas de aula e seu uso, longe de ser secundário, acaba por protagonizar a maneira como a língua aparece e permanece em sala.

Podemos afirmar que investigar a própria prática, experienciando a articulação *prática-teoria-prática* possibilitou a construção coletiva de ações alfabetizadoras comprometidas com o(s) movimento(s) de aprendizagens vivenciado(s) pelas crianças. Insistimos centrar nossas atenções “no ponto de vista de quem aprende e no processo vivido na elaboração dos conhecimentos sobre a escrita (SMOLKA, 2000), o que tem nos desafiado a pensar e a praticar cotidianamente ações pedagógicas que garantam a participação efetiva das crianças, protagonistas desse processo. Abandonamos as cartilhas, por tantos anos, usadas por todas nós e, com elas, uma concepção mecanicista de alfabetização. Assumimos um fazer alfabetizador, no dizer de Ana Luiza Smolka, “discursivo”, com as crianças dizendo o que pensam, escrevendo o que dizem, escrevendo como dizem (porque “o como dizem” *revela as diferenças*), “pois as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita” (2000, p. 63), para essa concepção de alfabetização, são constitutivas do processo de “aprender-ensinar” a ler e a escrever.

Uma mudança conceitual que fez (e faz) toda a diferença. Aprender a ler e a escrever lendo e escrevendo desde o início desse aprendizado. Ler e escrever sobre o que interessa instiga e provoca conhecer, com crianças, professores e professoras decidindo o que ler e o que escrever. Ler e escrever na escola e fora dela também, para compreender o escrito por outros; para dizer por escrito o que pensa, sente, sonha, deseja... A isso chamamos alfabetizar.

## Com as crianças, o aprendizado de “aprender-ensinar” a ler e a escrever lendo e escrevendo

Temos hoje inúmeros estudos e pesquisas que buscam compreender (ou explicar) como as crianças aprendem a ler e escrever. Aliamo-nos aos que defendem que as crianças, mesmo muito pequenas, são compreendidas como seres que aprendem sobre a língua escrita ao utilizar estratégias usadas também para aprender sobre qualquer outro aspecto do mundo que as rodeia e que as interesse. Elas elaboram hipóteses, testam, comprovam ou descartam as hipóteses elaboradas. Crianças não aprendem mecanicamente *sobre* o mundo, mas criativamente *no* mundo, em intenso diálogo *com* o mundo.

Meninos e meninas não se acham mergulhadas(os) em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual circulam inúmeras formas de escrita. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos portadores de textos, múltiplos em conteúdos e formas: jornais, cartazes, revistas, etiquetas, livros, placas, propagandas, rótulos de produtos, *outdoors*, letreiros, painéis etc. As crianças, toma-os como objeto de reflexão e de leitura, como não poderia deixar de ser, posto que a curiosidade na criança é a força que impulsiona para a vida e para a descoberta. As crianças buscam compreender diferentes formas de escrita. Ao aprenderem a ler a palavra, vão ampliando suas “leituras de mundo” (Freire, 1998).

Ana Paula<sup>5</sup>, professora alfabetizadora, como tantas outras (e outros) busca diariamente a construção de modos de “aprender-ensinar” que façam se suas salas de aula espaços-tempos de produção de sucesso escolar, de leitores e escritores competentes, de estudantes felizes. Salas onde a dúvida, os erros, os limites, as experimentações, os

---

<sup>5</sup> Professora que participa do Gefel (Grupo de estudos: formação de escritores e leitores), do Fale (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita) e do Geppan (Grupo de estudos e pesquisa: professora alfabetizadora narradora). Ana Paula nos acolhe (incluindo os estudantes, bolsistas da universidade) em sua sala de aula. Temos, há vários anos, de modo (com)partilhado, ensinado e aprendido sobre alfabetização, sobre as crianças e seus modos singulares de pensar, de “aprender-ensinar”.

confrontos, os diálogos possam fazer parte de sua dinâmica, e não algo a ser eliminado em nome da ordem e da disciplina.

Nesse sentido, esta professora, há alguns anos vem se desafiando a praticar uma ação pedagógica legitimadora da voz, dos desejos e das curiosidades infantis, incorporando, a esse processo, diferentes lógicas e modos de “aprender-ensinar” das crianças (Sampaio & Venâncio, 2010). O que se escreve e o que se lê diariamente, nesta sala de aula<sup>6</sup>, relacionam-se com o conversado com as crianças na *Roda de Conversa* e não com o que os autores das cartilhas decidem. Inexistem a palavra-chave ou o fonema/letra a ser lançado(a), as “famílias silábicas” a serem fixadas, memorizadas, as “novas palavras” formadas com as sílabas ensinadas e a pesquisa de palavras que comecem por tal ou qual letra ou que tenham determinadas letras que precisam, em um determinado tempo escolar, ser ensinadas/aprendidas. Inexiste, tampouco, o *princípio de progressão* do mais simples para o mais complexo, ou seja, grafemas/fonemas mais fáceis ou mais difíceis de serem aprendidos<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Uma turma do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Ana Paula trabalha com essas crianças desde o 1º ano de escolaridade. Embora essa escola seja organizada em anos escolares e não em ciclos, algumas professoras, por opção-política, pedagógica e epistemológica-, permanecem com a mesma turma nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

<sup>7</sup> Pressuposto teórico que orienta os *métodos de tradicionais* de alfabetização (Braslavsky, 2008) - o método sintético (que parte dos elementos menores que a palavra) e o analítico (que parte da palavra ou de unidades maiores). Em todos esses métodos - o alfabético ou método da soletração; o método fônico; o da palavração, das histórias (ou de contos ou da historieta) ou no método global (Mortatti, 2004) - e, também, no *Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, o Pró-Letramento/MEC* (2006, Fascículo Alfabetização e Linguagem, p. 34, 350 - o *critério da progressão* é constitutivo do ensino (e aprendizagem) da linguagem escrita, apesar das discussões e produções teóricas (Ferreiro & Teberosky, 1986; Smolka, 2000; Geraldi, 2001) que interrogam e desnaturalizam a afirmação (e pressuposto teórico): “considerando a complexidade do sistema [alfabético], é importante que se leve em conta, no trabalho com a alfabetização, o princípio de progressão do mais simples para o mais complexo” (BATISTA et al. 2006, p. 34).

As crianças e a professora leem e escrevem sobre os passeios realizados, sobre o pesquisado na internet, nos livros, sobre o aprendido com os convidados que vem à sala de aula para conversar sobre o que estão pesquisando, sobre as histórias ouvidas e lidas pelos próprios colegas e professora. Escrevem para a diretora da escola reivindicando banheiros limpos, o conserto do parque, do ventilador da sala de aula e, também, para agradecer as reivindicações atendidas. Movidas pelo que lhes interessa, escrevem (e leem) cartas, bilhetes, relatórios, poemas, listas variadas, histórias. Registram perguntas sobre o que querem saber. Perguntas mobilizadoras que instigam o grupo a procurar respostas e, nesse processo, novas perguntas, como fios que puxam outros (e variados) assuntos, antes não pensados, provocando desejos, pesquisas, descobertas, aprendizagens variadas.

O desafio (com)partilhado tem sido o de garantir que perguntas e interesses infantis provoquem projetos experienciados, revelando a sala de aula como espaço-tempo plural constituído por múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar, alfabetizar (Sampaio, 2008). Relações democráticas e solidárias com crianças e professora que vivenciam o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimento, o que pode resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis (Geraldi, 2004).

Todas as crianças, sem exceção, leem e escrevem nesta turma, desde o início do 1º ano. Leem e escrevem *com* e *sem* ajuda, com *mais* e *menos* ajuda. O fazer ajudado por outro (pela professora, pelos próprios colegas, pelo estudante bolsista, pela professora da universidade) possibilita a criação, na sala de aula, de um clima solidário, de confiança na aprendizagem infantil, de (re)conhecimento e valorização de cada uma das crianças e do processo de *aprendizagem ensino* coletiva e singularmente experienciado. Possibilita, sobretudo, o investimento, como nos ensinou Vygotsky (1989), no “conhecimento prospectivo” da criança, ou, no dizer de Maria Teresa Esteban, nos seus “ainda não

saberes” (2001). Nesse sentido, a carta que escreveram para a revista *Ciência Hoje das Crianças*<sup>8</sup> revela o processo alfabetizador experienciado nesta sala de aula.

As crianças e professora nomeiam e apontam as letras, no alfabeto da sala, quando uma criança ainda não consegue, sem ajuda, escrever o pensado pela turma; ajudam no traçado das letras; informam sobre a pontuação necessária e, nesse processo, como destaca Smolka (2000), “informam sobre o lugar das letras nas palavras e vão esclarecendo sobre o valor das letras de acordo com a posição destas nas palavras” (o valor do G, por exemplo, nas palavras entomologia e ganhar). Vão transformando desconhecimentos em conhecimentos. Vão fortalecendo aprendizados, ampliando saberes. Como sinaliza Smolka:

Quando a professora (e as crianças) soletra(m) as palavras e mostra(m) as letras do alfabeto, ela [a professora ou a turma] está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora [e para os colegas] seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói (idem, p. 43).

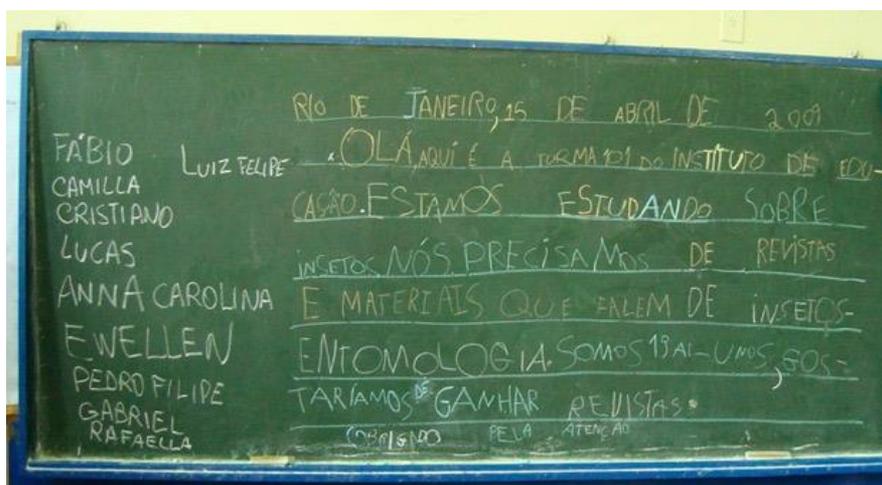
É importante, ainda, destacar que esse processo garante, na sala de aula, a criação de um clima de confiança, cooperação, cuidado, (re)conhecimento e validação dos conhecimentos infantis, imprescindível, do nosso ponto de vista, à aprendizagem, e, na discussão aqui realizada, à *aprendizagemescrita* da linguagem escrita. É imprescindível não esquecer que a relação do sujeito com a linguagem (oral, escrita, gestual) é mediada, desde sempre, pela sua relação com o(s) outro(s); logo, a ajuda e o fazer em cooperação são constitutivos do processo alfabetizador.

Na elaboração da carta, as crianças vão aprendendo a dizer, por escrito, o que desejam. Elas não escrevem para “fazer o dever”, para

---

<sup>8</sup> Primeira revista brasileira sobre ciência para crianças, criada em 1986. É uma publicação do Instituto Ciência Hoje.

repetir e memorizar o pensado pelo autor da cartilha. A prática alfabetizadora “deixa de ser de *reconhecimento e reprodução* passando a um ensino de *conhecimento e produção* (GERALDI, 1997). A carta, pensada por todos, e registrada por algumas crianças, cujos nomes estão ao lado, fica assim:



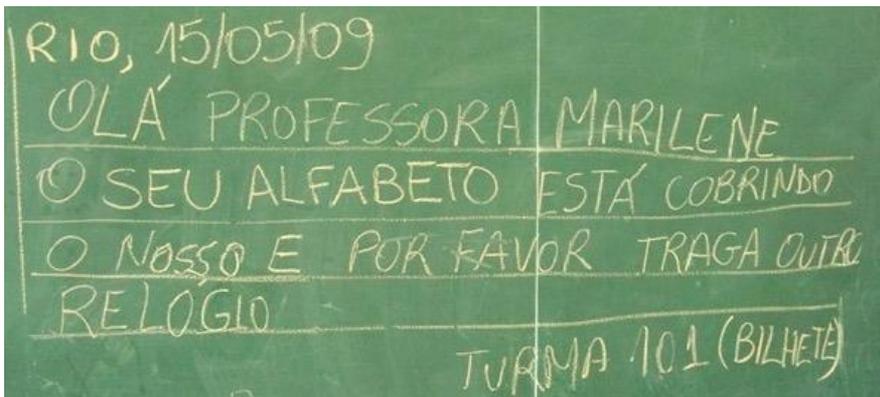
Toda a turma assina a carta (que nesse dia foi copiada pela professora<sup>9</sup>). Subscvem o envelope. A carta é colocada no correio. Quase um mês depois chega uma caixa com vários exemplares da revista. Em roda, as crianças folheiam, leem, destacam imagens e textos. Conversam sobre as revistas recebidas. A alegria é contagiante. A carta enviada pela editora da revista, junto com os exemplares, é lida em voz alta. E, nesse processo, as crianças vão aprendendo sobre as funções da linguagem escrita, vão se alfabetizando, experienciando situações reais de leitura e escrita. Para nós, isso é alfabetizar! Razão pela qual não investimos no par dicotômico alfabetizar/letrar. Aprender a ler para “ampliar possibilidades de interlocução com pessoas que jamais

---

<sup>9</sup> É comum que uma criança, escolhida pela própria turma, vá copiando o texto (uma carta, bilhete ou convite) à medida que vai sendo produzido para que todos possam assinar antes de remetê-lo ao destinatário.

encontraremos frente a frente (...) aprender a escrever para colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles, interagir” (Geraldi, 1996).

Não é por acaso que encontramos, com frequência, nessa sala de aula, textos como esse, pensado e escritos pelas crianças:



Desta forma, retomamos nossa defesa política e epistemológica da afirmação da alfabetização como ação que mobilize a todos nós sonhar e construir uma escola favorável a todos, crianças e docentes. Uma escola que possa contribuir para a construção do direito de, lendo e escrevendo a palavra, “pronunciar o mundo” (Freire, 2001, p. 18).

## Referências

- BAGNO, Marcos. Entrevista ao *Jornal do Comércio*. PE, 25 abr. 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antonio A. Gomes et al. *Capacidades Linguísticas da Alfabetização e da Avaliação*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. UFMG, 2006 (Coleção: Pró-Letramento. Fascículo 01).

- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASLAVSKY, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social Construction of Literacy*. Santa Barbara, University of California, Cambridge, 2006.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1998.
- GERALDI, Wanderley. *A aula como acontecimento*. Universidade de Aveiro, Portugal: Tipave, indústrias gráficas de Aveiro Lda, 2004.
- \_\_\_\_\_, (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Linguagem e ensino- exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, ALLB, 1996.
- GRAFF, Harvey J. *The labyrinths of literacy: reflections on literacy past and present*. New York, The Palmer Press, 1987.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.
- MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. *Histórias e narrativas na educação infantil*. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- ONG, Walter. *Orality and Literacy: the technologizing of the word*. New York: Methuen, New Accents. Ed. Terence Hawkes, 1988.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e Formação de Professores: aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: WAK editora. 2008.
- \_\_\_\_\_, VENÂNCIO, Ana Paula. *Práticas alfabetizadoras: oralidade e escrita no cotidiano escolar*. Itabaiana, SE: Anais do I Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_, *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_, Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_, Letrar é mais que alfabetizar. *Entrevista ao Jornal do Brasil*, 26/nov., 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 03/08/2010.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



## **PARTE 3**

**Contribuições de Jacqueline Morais para os debates sobre formação docente entre pares e redes docentes**



## **Espaços formativos, memórias e narrativas docentes no México e Brasil<sup>1</sup>**

Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

Ponho em diálogo duas pesquisas centradas na análise da produção de textos autobiográficos em espaços de formação docente, um espaço se centra na formação inicial e o outro, na formação continuada. Os sujeitos da investigação são docentes de dois países latino-americanos: México e Brasil. As escritas que surgiram como resultado da ação formativa, ou seja, os textos autobiográficos, nos permite aprofundar discussões sobre os sentidos da docência. Trazendo os conceitos de conhecimento e emancipação de Paulo Freire, as ideias de Epistemologia do Sul, de Boaventura de Souza Santos, e o pensamento *decolonial* (Mignolo e Quijano), ponho em discussão textos autobiográficos de 15 professores/as moradores da cidade de São Gonçalo, no Brasil e na cidade de Oaxaca, no México. Esta experiência nos oferece pistas sobre as possibilidades e impactos de práticas de escrita de si que não contribuam para a *colonização* de professores e escola.

### **Introdução**

Ler narrativas docentes autobiográficas tem nos permitido desconfiar da afirmação contundente de Benjamin (1996) de que “a arte de narrar” está “em vias de extinção”. Ao assumirem literalmente o dizer de Benjamin (1996), nem sempre se dão conta

---

<sup>1</sup> Este artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Espaços formativos, memórias e narrativas docentes no México e Brasil. In: Elaine Ferreira Rezende de Oliveira; Heloisa Josiele Santos Carreiro. (Org.). Seminário Vozes da Educação 20 anos: Memórias, Políticas e Formação Docente. 1ed. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores, São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, v. p. 2-16.

do contexto histórico e político no qual vivia o autor ao fazer essa afirmação - um contexto de pós-guerra onde “os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (p.198), visto o quão desmoralizantes eram as estratégias de guerra. Por isso vemos a pertinência de não mais afirmar de maneira categórica que a narrativa é algo em extinção. Preferimos pensar a arte de narrar produzida como *experiência* (LAROSSA, 2005).

Ao crer na extinção da narrativa, Benjamin (1996) nos fala de dois grupos arcaicos que se destacam na arte narrativa: “o camponês sedentário”, que, ao fixar-se em sua terra, cria raízes, aprofunda o seu conhecimento sobre as histórias e as tradições do lugar em que vive; e “o marinheiro comerciante” que, vindo de terras distantes, conhece diferentes lugares e culturas, vive múltiplas experiências e, por isso, retorna à sua terra tendo muitas histórias a narrar.

Embora as contribuições de Benjamin (1996) sejam importantes para pensarmos nas características do narrador como sujeito dotado de experiência, o autor, como sujeito de sua época e do seu contexto histórico, nos fornece pistas que nos fazem perceber a sociedade machista da época, ao trazer nesses dois grupos de narradores figuras essencialmente masculinas. Então, somos provocadas a pensar: não teriam também as mulheres tecelãs *experiências* a narrar? Ou as mulheres cujos cuidados domésticos e da criação dos filhos e das filhas também não demandava certa experiência passada de geração a geração?

Se para preservar as histórias há que se narrar para salvá-la do esquecimento, vemos, no conto persa das *Mil e Uma Noite*<sup>2</sup>, a personagem mítica de Xerazade, uma mulher que se fez heroína ao

---

<sup>2</sup> O conto das “Mil e uma Noites”, segundo Daisy Wajnberg (1997) é uma obra de natureza oral e escrita, compilada a partir do século X e adaptado pelos árabes entre os séculos XI-XVII. Daí a impossibilidade de atribuir a autoria do conto original a um autor específico, assim como determinar a data precisa de sua primeira publicação. Contudo, a história aqui narrada é baseada na versão de KHAWAM, René. As mil e uma noites: damas insígnias e servidoras galantes. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ver na narrativa a possibilidade de salvação. Conta a história, na versão de René Khawam (1991), que Xerazade, para enfrentar a ameaça de extermínio pelo rei Xeriar – o qual, traído por sua esposa, planeja matar todas as mulheres com quem se casa, ainda na noite de núpcias, a fim de não ser mais traído -, casa-se com ele. E é por meio da ajuda de sua irmã, Duniazade, que Xerazade consegue vencer a morte, quando, a cada noite, ela surge pedindo-lhe que conte mais uma história. Através desta tática, o rei mantém-se interessado na continuidade da narrativa, desistindo de ordenar a morte da esposa, Xerazade, a cada manhã, pois foi seduzido por suas histórias. Assim, ao fazer uma apreciação deste conto, Kramer (1999) aproxima a história de Xerazade a de tantas professoras que encontram, na narrativa, forças para vencer o fracasso escolar, concluindo que:

O rei simboliza nesse contexto o fracasso da escola; Duniazade representa as crianças que dão à professora-Xerazade a chance de manter-se viva: o trunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é a narrativa, possibilidade de contar e de fazer história e não simplesmente esperar a morte. Ser professora-Xerazade significa superar a ameaça do fracasso e se tornar narradora. Dizer que a professora é Xerazade é dizer que a prática de sala de aula é uma prática de narrativa. (KRAMER, 1999, p.130).

Assim, tal qual a figura da Xerazade, também nós professoras, em nossas trajetórias profissionais, temos histórias para narrar/compartilhar. Histórias que se assemelham a de Xerazade, porque são marcadas por lutas e enfrentamentos contra o fracasso escolar. Histórias que, sendo inventadas e reinventadas a cada dia, mostram o inconformismo das professoras com o anúncio do derradeiro final: a repetência, a evasão, o analfabetismo.

As histórias docentes revelam não estarem às professoras de todo reféns de certa crise educacional. Algumas das histórias vividas e narradas por professoras durante a pesquisa mostram as tantas lutas que cada uma viveu e vive pelo direito de seus alunos/as terem

uma educação de qualidade. As histórias docentes experienciadas e compartilhadas durante a pesquisa despertam em nós o interesse e a curiosidade por vivermos outras formas de *ensinaraprender*. São histórias como as contadas ao rei Xeriar, as quais, ao serem narradas, mobilizaram energias de vida, de renovação, de transformação.

Desta forma, reconhecemos, por meio de Connelly e Clandinin (1995, p.11), que “nós - os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis.” Reconhecemos também que na docência narramos, com grande ou pequena intensidade, histórias de fracassos, de solidão, de medo ou frustrações. Mas, é igualmente no cotidiano escolar que somos alimentadas por histórias de sucesso, solidariedade e emancipação. Se “o triunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é a narrativa” (KRAMER,1999, p.130), seria esse também o *triunfo* das professoras que lutam diariamente contra o suposto império do fracasso escolar?

Talvez, tenha sido essa a aposta feita por algumas professoras mexicanas e brasileiras, que compreendemos como Xerazades, mas que atendem por outros nomes. Essas professoras se desafiam a serem protagonistas e autoras das histórias vividas, produzidas e narradas. Suas histórias de formação têm diferentes *origens*, mas também pontos de encontro que as entrelaçam.

São duas experiências: uma vivida em um país que se tornou amorosamente minha segunda pátria, México. A outra experiência vivida em um município do estado do Rio de Janeiro que tem sido meu lugar de trabalho e de investigação: São Gonçalo.

Estar mergulhada por quase um ano no país de Frida Kahlo, José Clemente Orozco, Pancho Villa, Emiliano Zapata, Laura Esquivel e Octavio Paz me permitiu uma imersão de dupla natureza: por um lado um mergulho na produção escrita autobiográfica de docentes, mais especificamente professores do estado mexicano de Oaxaca. Por outro lado, me permitiu viver e melhor compreender os processos de formação docente daquele país em um momento de implementação da controversa *reforma*

*educativa*, depois de aprovada em 25 de fevereiro de 2013. Produzida através de modificações no texto constitucional bem como na Ley General de Educación, as mudanças propostas pelo presidente Peña Nieto implicam, dentre outros aspectos, um sistema de avaliação docente utilizado como ferramenta privilegiada para a prometida “melhoria da educação”. Estas ações, realizadas sem contar com o apoio majoritário dos docentes, nem tendo promovido uma ampla discussão com a sociedade mexicana, resultam em perguntas ainda não respondidas e que Ibarrola (2014) muito bem traduz:

¿Se trata de una reforma educativa o de una reforma laboral?, ¿o es una reforma política?, em qué forma atenta contra los derechos laborales de los maestros?, ¿ em que forma favorece la calidad de la educación? (p.71)

Se *el conocimiento*, como afirma Mignolo (2010. p. 9), *es un instrumento de colonización*, fazermos a nós mesmos e a outros perguntas, tal como Ibarra, nos ajuda na luta a favor de pensamentos e ações mais libertárias, menos colonizadas e mais positivamente rebeldes. Neste sentido, escrever, como o fizeram professores e professoras que neste artigo comparecem com seus textos, também pode ser compreendido como um ato de descolonização e, portanto, de emancipação do ser.

Nestes dois campos de interesse, escrita autobiográfica docente e formação de professores, pude encontrar pontos de semelhança mas também de distanciamentos ao justapor à esta, a experiência e a produção bibliográfica brasileira. Ainda pude, nos dois países, constatar a larga fecundidade que a escrita autobiográfica docente possui para os processos de “giro de a geografía de la razón” (DUSSEL, MENDIETA, BOHÓRQUEZ, 2009, p.696), em especial quando pensamos em formação de professores. Por último posso dizer que encontrei, seja no Brasil como no México, uma crescente publicação tanto a respeito de referências e pesquisas que tematizam a escrita autobiográfica docente, o que tem ocorrido em suas múltiplas matrizes, quanto a publicização, sob variados formatos,

dos próprios textos autobiográficos dos professores. A conclusão que podemos chegar é que a intercessão entre estas áreas tem produzido um vasto e promissor campo de interesse. Este texto, portanto, nasce de encontros, aproximações e experiências latinas.

Retomando Drummond ao expor o dilema a respeito de quem busca por palavras para dizer o que se deseja partilhar, encontramos neste autor a afirmação de que é uma luta vã. Compartilho desta ideia. Os signos e os sentidos que busco escorregam por entre meus dedos e por sobre as teclas do computador. Neste movimento de caça, me pergunto: *como traduzir em marcas escriturísticas os sentidos construídos na vida vivida?* Em resposta, encontro mais uma vez, as palavras do poeta: *há que seguir buscando*. Também as 24 professoras e professores, autores dos textos autobiográficos que sustentam este artigo, muitas vezes expressaram nos encontros de leitura e discussão de seus textos, tal sensação. Talvez as palavras de Barthes possam nos ajudar a compreender este sentimento de impossibilidade. Diz o autor: “la escritura empieza allí donde la palabra se pone imposible.” (BARTHES, 1974, p. 83).

Quanto a mim, alimentada por Drummond e Barthes, vivencio a construção deste texto me desafiando a reencontrar com experiências que vitalizaram minha relação com a escola, com a formação de professores e com a escrita docente. Para tal, revisei alguns dos textos produzidos por professores do estado de Oaxaca, localizado na região meridional do México, durante um curso de extensão promovido pela “Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad”, coordenado por Roberto Pulido Ochoa e Carmen Ruiz Nakasone, com duração de quase um ano. As experiências que vivi no México atravessaram manhãs, tardes e noites. Se medido por Chronos, o senhor do tempo cronológico, poderíamos obter como resposta: quase um ano. Se for, todavia, calculado por Kairós, a resposta poderá ser: o tempo da intensidade, o tempo impossível de ser avaliado, apreendido, catalogado.

No movimento de escrita deste artigo, pude mirar mais uma vez o vivido, revolver rastros de lembranças e (tentar) organizar

escritos – boa parte destes apenas esboçados além de dispersos por entre folhas soltas, por página salteadas em diferentes cadernos, em registros com e sem data, em arquivos quase esquecidos abrigados no computador.

Esta escrita, portanto, é fruto do desejo e compromisso de organizar o que a princípio foi vivido com doses de desordem, atravessamentos e paixão. Desordem por ter sido experienciado de forma intensa e complexa. Atravessamento por ter sido vivido como experiência. Paixão por ter significado enamoramento mas também doses de sofrimento. A escrita de qualquer texto, e este não se configura como exceção, é uma tarefa marcada por incompletudes e vazios.

Compartir alguns fragmentos do que experimentei entre os anos de 2013 e 2014 no México, durante um pós-doutorado realizado na cidade de Oaxaca, implica saber que muito do que foi significativo, ficará no silêncio e da escuridão.

Por outro lado, Bakhtin nos diz que nunca escrevemos sós. Estamos constantemente acompanhados e provocados por outros, mesmo que invisíveis: leitores, autores, imagens, sons, odores... Assim, sinto-me acompanhada nessa tentativa de escrever sobre a experiência que me atravessou/atravessa, uma experiência que é, por isso mesmo, formativa. Sou convidada a relê-la e buscar palavras que possam, de alguma forma, inscrever essa experiência (re)vivida (e por isso mesmo de certa forma, re-inventada) num texto escrito.

A palavra “acompanhar” tem em “companheiro” sua matriz. *Acompanha quem é companheiro*. Diz uma das versões sobre a origem deste vocábulo, que *companheiro* é aquele ou aquela com quem *compartimos o pão*. Eu diria, numa versão mais mexicana, que é aquele ou aquela com quem compartimos a *tortilha*, em suas diversas versões, o que me parece muito mais apetitoso: em forma de taco, de tlayuada, flautas, gorditas, totopos, quesadillas, de mermela... Todos, alimentos indispensáveis quando estamos juntos neste país, quando nos encontramos pelas *calles* ou *casas*, quando o desejo é estar *com*, *acompanhar*, ser *companheiro/a*.

Assim, com pães e tortilhas à frente, música *Ranchera* ao fundo e a lembrança do odor de *chile relleno*, vou seguindo os caminhos deste texto e me deixando seguir pelas imagens e sons do que vi e vivi no México, na certeza de que:

no somos los que somosni menos los que fuimos  
tenemos um desorden en el alma pero vale la pena sostenerla  
con las manos / los ojos / la memoria(BENEDETTI, 2013, p. 21)

### **1º movimento: conhecendo Oaxaca**

Oaxaca é um dos estados, portanto um dos contextos, no qual se deu a produção de textos autobiográficos que compartilho neste artigo. A importância de Oaxaca e dos mitos que envolvem essa região podem ser dimensionados a partir da história que trago logo a seguir.

Conta Frizzi (2011) que durante o reinado de Moctezuma, aztecas e zapotecas afirmavam em profecias que Quetzalcóatl, o deus a quem se atribuía a criação do homem, do ensino do uso dos metais e do cultivo das terras, regressaria. Desta vez, não sob a forma em que era mais conhecido, um misto de pássaro e serpente, ou *Serpiente Emplumada*, mas sob a forma de um homem branco barbado. Desta maneira, Quetzalcóatl poria fim ao reino de Moctezuma, acreditavam. Sua chegada, diziam ainda as profecias, seria precedida de uma série de catastróficos fenômenos naturais. Assim, a expectativa pela chegada de Quetzalcóatl era grande.

Não muito tarde, durante o terceiro ano do governo de Montesuma, as temidas profecias começaram a se cumprir. Em 1510 aconteceu um eclipse solar e logo a seguir a aparição de um cometa, dados como inequívocos sinais da proximidade da *Serpiente Emplumada*. Não muito tempo depois, em 1519, Hernan Cortés alcançava México com sua expedição. Chegava assim, Quetzalcóatl. Moctezuma Xocoyotzin II reinou sobre Tenochtitlán por apenas um ano mais, até 1520. A data de término do poderio deste governante atesta que as profecias, enfim, se cumpriram. Iniciava-se uma ampla destruição: de territórios, vidas, cultos religiosos... da cultural

asteca, portanto. Ao mesmo tempo, um intenso processo de resistência. Oaxaca, neste contexto, ganha visibilidade através do título de nobreza concedido por Carlos I de Espanha ao invasor espanhol Hernán Cortés: “Marquesado del Valle de Oaxaca”.

Atualmente Oaxaca compõe um dos 32 estados que formam a República Mexicana. Selocaliza na parte sureste do país, fazendo fronteira com os estados de Veracruz, Puebla, Chiapas e Guerrero. Possui, com isso, uma extensão de quase 600 km de costa, o que lhe dá o 5º lugar do país em tamanho.

Oaxaca se compõe de 570 municípios, quase três quartas partes do total de municípios de todas as entidades federativas da República Mexicana. É o estado com maior diversidade étnica e lingüística. Lá convivem 18 grupos étnicos dos 65 que há em todo o país, superando um milhão de habitantes.

Se tomarmos os dados relativos à educação, estes não serão muito alentadores. Segundo “Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática” (INEGI), o que equivale ao nosso IBGE, a partir de pesquisa realizada em 2010 e divulgadas em 2014, 6 de cada 100 homens e 8 de cada 100 mulheres de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever. Temos, desta forma, um índice de analfabetismo que atinge 10% das mulheres e 7% dos homens mexicanos. Pensar em grau de escolaridade exige analisarmos aspectos como gênero, classe social e grupo étnico.

O mesmo órgão de pesquisa acima citado afirma que, em Oaxaca, de cada 100 pessoas com 15 anos ou mais, 16 não sabem ler ou escrever. Desta forma, este é o terceiro estado com maior índice de analfabetismo, seguido apenas por Chiapas e Guerreiro.

Outro dado que nos permite ter a dimensão da grave situação da educação em Oaxaca é a média de anos escolaridade: 6.9 anos neste estado, enquanto que a média nacional é de 8.6 anos. A concentração deste quadro está, como já era de se supor, nos grupos mais vulneráveis: mulheres, indígenas e pobres. E se tomarmos os índices de analfabetismo funcional, Oaxaca chega a proporções que superam os 21 pontos percentuais.

É neste quadro, de baixa escolaridade, altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, aliado a pouco investimento em educação pelos governos dos diferentes níveis, que surge e propõe ações comprometidas com a formação docente, a “Red de Lenguajes por la Transformación de la Escuela y la Comunidad” Conta Rodríguez (2012).

Esta es la historia de un grupo de maestros de educación básica y de la Universidad Pedagógica Nacional convencidos de que la escuela puede cambiar de una manera que rompe con los estereotipos de las políticas educativas sexenales. Es la historia de un grupo de maestros convencidos en construir una alternativa para la escuela donde los protagonistas son los estudiantes, los maestros, los padres de familia y la comunidad. (p.2)

Uma ação sistemática proposta por este coletivo docente é um curso de extensão, com temporalidade de um ano, curso que no México é nomeado por Diplomado. Em Oaxaca, pude participar do diplomado que foi levado a cabo entre 2013 e 2014, tendo por tarefa finalizadora do curso, a apresentação de um texto autobiográfico, cujo conteúdo remetesse também a sua ação como docente. Os textos, seguindo a dinâmica de construção proposta por Daniel Suarez em suas diversas publicações, são frequentemente lidos para o grupo de professores que participa do curso recebendo, desta forma, observações. Para alguns, será a oportunidade de verem, sob o olhar do outro, pontos de fragilidade, de pouca clareza, de ausência de coesão ou coerência. Para outros, será a possibilidade de se colocarem no lugar de seus alunos e reafirmarem a importância de produzirem uma escrita que lhes faça sentido. Para outros, será a certeza de que escrever é como “quem narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos” sabendo que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1996, p. 223).

A experiência com a escrita de textos autobiográficos revela que professores e professoras produzem e são produzidos por mares de

histórias. São, de fato, narradores de histórias: histórias forjadas em meio às práticas pedagógicas cotidianas. Essas histórias não apenas revelam memórias individuais mas representam como as experiências são coletivamente construída. As histórias escritas pelos e pelas docentes oaxaqueños e gonçalenses nos convidam a escutar os sujeitos da escola e ter com eles diálogos múltiplos.

## **2º movimento: A produção de textos autobiográfico. As narrativas de professores mexicanos**

Todo comenzó a media jornada escolar, mientras Beto, Edwing, Jaciel y Ericluchaban contra viento y marea por recordar algunas respuestas del examen bimestral, a pesar de la segunda oportunidad que les di para contestarlo, el examen seguía casi sin contestar y sus rostros reflejaban una gran incógnita y por supuesto angustia y desesperación.

\_ Pero, ¿es todo lo que vimos! Dijo Adolfo Damián enfadado

\_ Si, pero a ellos les cuesta más trabajo aprender algunas actividades-respondí.

Miré nuevamente sus rostros y recordé brevemente las actividades hechas en los últimos dos meses, el timbre del recreo interrumpió mis pensamientos, un poco desanimada fui por mi almuerzo, pero el rico sabor del caldo de pollo con chile y limón hizo cosquillas en mi estómago y me reanimó, mientras disfrutaba de ese succulento manjar, sentada en la galera de la escuela, observaba con atención lo que hacían mis niños de 2ºA; algunos almorzaban, otros jugaban matatenas, a la roña, al trompo y otros se perseguían con una vara, los veía realmente felices. \_ ¿Porqué es tan difícil lograr que los niños se mantengan así de felices en el aula? \_ Le pregunté a la maestra Mari \_ A veces se aburren mucho y pues así ya no aprenden nada \_ Contestó la maestra Mari \_ ¿No le parece que nosotros como maestros tenemos mucho que ver en eso? \_ Le dije. \_ Si maestra Ana cuando uno planea actividades atractivas el tiempo se va volando y a ellos les gustan. (Ana Cristina Ortiz Díaz)

Al otro día cada uno llevó su taza y su plato, pues por la mañana nos comeríamos el pastel, la mamá de Ulises llevó al salón tamales de frijol y atole de arroz con leche, la verdad todo era una verdadera sorpresa porque la partida del pastel coincidió con el cumpleaños de Ulises, comimos a lo grande y todos los niños permitieron que Uli le diera una tremenda mordida al pastel, le cantamos las mañanitas y nos la pasamos muy bien ese día, le mandamos un pedazo grande a la mamá de Jessi en agradecimiento de acogernos en su casa.

Chavita le escribió una carta con un dibujo muy bonito a la señora Lioba, antes de enviarla, me pidió que le corrigiera en donde estaban mal escritas algunas palabras, aproveché ese momento para hacer una revisión y corrección colectiva del texto, ayudamos todos para que la carta quedara mejor, ella la pasó en limpio y se la enviamos a nombre de todo el grupo. (Carmen Maribel)

Cuando a Karim le tocó el turno de participar dijo, -algo que aprendí de las mariposas, es que la mariposa hombre tiene unas manchas de colores en sus alas que cuando vuela dejan un perfume para enamorar a la mariposa mujer- Todos los niños y niñas rieron y se oyó una vocecita que le dijo, no Karimno es mariposa hombre y mariposa mujer, es mariposa macho y mariposa hembra, esto sucedió cuando con estambre nos envolvíamos en un capullo como lo hacen las mariposas al comienzo de la segunda etapa de su ciclo de vida, estábamos evaluando ya los aprendizajes en la culminación de nuestro proyecto "Las mariposas", esta es la escena que más me gustó de la realización de este proyecto, no cabe duda que la docencia es una labor que nos llena de muchas satisfacciones, pero trabajar la pedagogía por proyectos, te va llenando de momentos, de fotografías, de soplos de alegrías, de instantes únicos y hasta de *deja vus*. (Alex Rios Robles)

La luna iluminaba mis pasos. La suave caricia del vaivén de los árboles hizo detenerme un momento. Parpadee una y otra vez. Respiré profundamente y continué al compás del viento hasta llegar a las escaleras del edificio A de color verde. Las lámparas de las aulas comenzaban a encenderse una a una. Coloqué el bolso en la silla, me quité la chamarra y salí al pasillo. Observé las estrellas. Esperé unos minutos titiritando; mientras se integraban las estudiantes.

La celebración del día de reyes había quedado atrás. No así el polvo que contenía cada una de las butacas y el escritorio. Dos meses de suspensiones oficiales y estudiantiles organizadas por la F.E.C.S.M. (Federación de Estudiantes, Campesinos y Socialistas de México) era motivo de la discontinuidad de asesorías. Sacudí la chamarra y caminé hacia el escritorio.

\_Buenos días profesora\_. -Dijeron a coro\_. Voces que ahora eran familiares. Ingresaban al aula con su uniforme azul marino. Miré el reloj indicaba a las 6:00 de la mañana. Saqué el cuaderno de notas del bolso. ¿Qué quieren hacer? Pregunté hojeando el cuaderno. Tomé el lapicero y esperé las aportaciones. ¿Qué quieren hacer chicas-tamas? el semestre está por concluir.

La asignatura de geografía y su enseñanza II, tiene 4 horas a la semana de carga horaria; equivalente a dos sesiones a la semana. Una asignatura no afín a mi perfil profesional, pero con todo y los pesares de la asignación y sobre todo de la discontinuidad de asesorías concluimos el proyecto "Conocetu comunidad". Ahora esperaba paciente la construcción de otro proyecto. Las estudiantes estaban calladas. Acaso estarían cansadas de continuar con otro proyecto. No sabía el rumbo que tomaría en esos momentos la asesoría

¿Qué quieren hacer? -repetí nuevamente-. La lista de tareas de inicio del semestre no se encontraba en la pared.<sup>3</sup> Tenía la idea que se acordarían de las tareas pendientes a desarrollar en el siguiente proyecto o de una nueva propuesta qué abordar. (Anabel Medina Cruz)

24 de abril de 2012, después de cuatro años de labor profesional y más de unaño estudiando mi Maestría en Educación Básica en donde he tenido tropiezos y logros, hoy iba a darle un giro a las clases con mi grupo de segundo grado, donde tengo trece niñas y trece niños a mi cargo. De lo que pueda pasar en adelante no tengo certeza alguna, solo espero que sea una buena experiencia llena de aprendizajes. La escuela primaria se llama Vicente Lombardo Toledano y aunque es pequeña tiene una gran número de alumnos, ya que la comunidad está muy poblada. Mi escuela está sobre un cerro en una zona llamada Cuauhtepac al norte del Distrito Federal. (ArmandoLeon)

### 3º movimento: Textos autobiográficos de professores brasileiros

Nossa infância foi bem feliz. Sobre isso não tenho a menor dúvida: foi pobre, mas feliz. Tínhamos uns aos outros, passamos muitas dificuldades, alguns momentos foram difíceis, mas meus pais sempre foram guerreiros e lutaram para nos dar uma vida digna. Não tínhamos muito dinheiro, mas tínhamos amor. Não tínhamos muitos brinquedos, mas tínhamos uma imensa imaginação. Não tínhamos luxo, mas tínhamos livros, vários, que eram comprados pelos esforços da minha mãe lavando roupa para fora. O dinheiro era suado, mesmo pouco foi investido na minha educação. Algo que nunca esqueço é a lembrança da minha mãe carregando sacolas de roupa para lavar, conseguindo obter dinheiro e pagar uma escola particular de Educação Infantil para mim. Naquele tempo não havia muitas escolas de Educação Infantil pública. O estado não se responsabilizava pela Educação Infantil.

Minha vontade em me tornar professora começou a mais ou menos dezessete anos atrás. Adolescente, falei a minha mãe que desejava trabalhar. Ela, meio insegura, disse que não, mas depois pensou melhor. Teve a ideia de perguntar se havia vaga de ajudante na escola onde eu havia estudado quando criança. Naquele tempo era comum as professoras de Educação Infantil serem leigas, ou seja, não tinham a exigência mínima exigida que era a formação no Curso Normal. As ajudantes na sua maioria eram adolescentes. A escola era simples. Seria o que hoje chamamos de “escolinha de fundo de quintal”. Comecei então a trabalhar como ajudante das turmas de Educação Infantil. Logo peguei o gosto e cada vez mais fui me esforçando para aprender. No ano seguinte me convidaram para dar aula em uma turma. Foi ali, que comecei como professora e descobrir que era minha vocação. Tinha nascido para isso. Amava estar ali. A sala de aula era para mim a mais pura e completa felicidade. (Sabrina da Silva Ferreira Rocha)

Então, na manhã chuvosa da segunda-feira 06 de maio de 2013, não fui à aula da pós-graduação, pois estava passando mal. Liguei o computador e me deparei com uma mensagem que me deu esperanças e alegrou minha manhã. Uma amiga havia deixado uma mensagem falando que na escola dela estavam precisando de professora para lecionar para uma turma do 2º ano do Ensino

Fundamental. Respondi imediatamente e disse que tinha muito interesse. Então, ela me deu endereço da escola e no dia seguinte eu fui fazer a entrevista. No dia 8 de maio recebi a resposta e no dia 09 de maio assinaram minha carteira. Neste mesmo dia conheci qual seria a minha turma. Nenhuma escola das que coloquei meu currículo me chamou. Assim comecei a exercer a docência na Associação Educacional de Niterói, também conhecida por sua sigla: AEN.

Como colocar em palavras o que senti no primeiro dia de aula, ocupando o lugar de professora? Por mais que já tenham passado alguns anos, ousou afirmar que o medo do meu primeiro dia de aula como estudante, quando eu era uma criança não foi tão assustador. Tampouco me sentia tão temerosa quando mudava para uma escola nova. Não tive tanto medo quando entrei na Faculdade, ou quando fiz provas para concursos. O que quero descrever aqui é a tentativa de um indescritível sentimento que até então nunca havia experienciado. (Naila de Figueiredo Portugal)

A minha trajetória escolar teve início no dia 06 de junho de 1974. Eu estava com seis anos quando minha mãe me matriculou em uma casa escola na rua onde morávamos. Portanto, minha adaptação não foi fácil: eu chorava o tempo todo; não estava acostumada a ficar longe de minha mãe.

A difícil adaptação foi também por outros motivos, não só sentimental, mas também estrutural e psicológico. Eu não via nada que me encantasse naquela escola. A sala de aula era adaptada em um dos quartos. Aquela escola não tinha atrativos: o espaço era improvisado. Talvez se tivesse um parquinho, umas pinturas coloridas, eu teria me adaptado com facilidade. Era tudo muito sem graça. Sem contar com o rosto da professora: além de rígida e nada simpática, ainda tinha uma enorme verruga na testa. Crianças observam muito ao seu redor e com muita sensibilidade. A simpatia do adulto pode também contribuir para melhor adaptação nos primeiros dias no ambiente escolar. Hoje eu sei que a professora era muito boazinha. Nunca me esqueci da minha primeira professora: Nely Gonçalves.

Eu pude perceber aos seis anos que aquela era também a residência da professora. Ela morava naquela casa. Dividia seu tempo

passando deveres para seus alunos e cuidando dos próprios filhos. Eles iam para a escola, alimentados e limpos. Tinham um pouco mais de idade que eu. Notei que aquela professora era mágica. Ela fazia tudo rápido e dava conta de tudo. Sem contar que a casa toda era arrumada às onze horas da manhã. Neste horário, minha mãe já estava me deixando com aquela professora afim de que me ensinasse a ler e a escrever. (Joseli Damas)

## Conclusões

Os fragmentos das narrativas produzidas por professores de dois países, apesar de suas diferenças geográficas e culturais, nos permitem ver a escrita docente pode ser um elemento potencializador da vida e do cotidiano escolar. Os textos mostram pequenos momentos, alguns acontecimentos que poderiam ser chamados de irrelevantes se tomamos a tradição mais conservadora de pesquisa e produção acadêmica. No entanto, ao mirarmos estes textos com olhares menos duros, podemos vê-los como importantes portadores de versões outras da escola, versões que, muitas vezes, ainda não foram contempladas pela historiografia de cunho oficial. Cada texto autobiográfico nos ensina que a escola é, sem dúvida, um “lugar de memória” (NORA, 1993) mas também cada mundo, cada vida, de cada sujeito, pode ser entendida como um lugar recheado de memórias: individuais e coletivas, sem distinção entre uma e outra.

A *escrita de si* não é necessariamente uma estratégia de ação que redunde em *emancipação* (FREIRE, 2005). Esta pode, sim, fazer parte de um mecanismo regulatório. Apesar disso, fazemos uma aposta na possibilidade da escrita ser um espaço de liberação: quando tornada desejo, quando vivida com sentido, quando provocadora da ampliação do conhecimento sobre si e sobre o contexto em que se vive ou sobre o qual se quer refletir, quando permite a expressão do sujeito em sua inteireza e inacabamento. Afinal, como defendia Freire (2010, p.50) “Onde há vida, há inacabamento.”

Os textos aqui compartilhados nos mostram ainda que, boa parte das escritas docentes não criam oposições entre a vida pessoal e seu percurso profissional. Essas dimensões da vida humana são, desta forma, narradas de maneira atravessada, revelando também uma concepção de tempo vivido como não linear. Esse aspecto nos lembra mais uma vez Saramago, para quem “o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de fazer mover e aproximar” (2003, p.56).

Temos compreendido que professores e professoras são sujeitos portadores de saberes pedagógicos e construtores de cultura, capazes de gerar propostas pedagógicas reflexivas. A partir desta concepção de docente, se faz necessário promover e difundir a prática da escrita, incluindo o registro das experiências pedagógicas, a fim de que se conheça as histórias das escolas e dos professores. Neste sentido, o investimento nas ações de formação continuada que implicam a escrita de textos autobiográficos, tem sido uma rica experiência. A escrita de si possibilita por a voz docente como protagonista da história.

As escritas que aqui foram socializadas são, antes de tudo, um convite para que também nós, tenhamos coragem de expor nossa força e nossa voz, nos agregando a luta “contra o desperdício da experiência” (SANTOS, 2000).

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião: 19 livros de poesia*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1985. 2 v.
- BARTHES, Roland. *¿Por dónde empezar?* Barcelona, Tusquets Editores, 1974.
- BENEDETTI, Mario. *Biografía para encontrarme*. México, Alfaguara, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

- 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.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIZZI, Maria de Los Angeles Romero. *La historia Colonial*. In: FRIZZI, Maria de Los Angeles Romero; SÁNCHEZ, Carlos; et alí. *Oaxaca: História Breve*. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 45-81.
- IBARROLA, María de. *El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa*. In: CASTILLO, Gloria Del; NIGRINI Giovanna Valenti (coord). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México, FLACSO México, 2014.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo, 2010.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. A memória que nos contam: narrativas orais e escritas como dispositivo de formação docente. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 134-148, 2013.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, v. 11, p. 62-78, 2011.
- MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: Eliana Sampaio Romão; César Nunes; José Ricardo Carvalho. (Org.). *Educação, Docência e Memória*:

*desa(fios) para a formação de professores*. 1ed.Campinas: Librum Editora, 2013, v., p. 125-140.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; RIBETTO, A.; JESUS, Regina de Fatima de . Diferença e alteridade no cotidiano escolar a partir de narrativas (auto)biográfica. In: Elizeu Clementino de Souza e Inês Ferreira de Souza Bragança. (Org.). *Memória, dimensõesocio-históricas e trajetórias de vida*. 1ed.Natal - Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2012, v. 3, p. 125-149.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. In: Revista de Pesquisa Histórica, São Paulo, n. 10, p. 1-178, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2000.

SARAMAGO, José. *O evangelho segundo Jesus Cristo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.



## **Recolhendo palavras que falam de nós: narrativas de experiências escolares em memoriais de formação docente<sup>1</sup>**

Aline Gomes da Silva  
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais

As ruínas da nossa história talvez os homens não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós (Jorge Larrosa).

A epígrafe que abre esta escrita nos convida a uma dupla reflexão. Por um lado, a pensar sobre o machismo da língua portuguesa, quando aponta como norma que a referência a um conjunto de indivíduos de ambos os sexos deve ser feita através da concordância no masculino plural. Apesar de muitos defenderem que o uso do gênero masculino nada tem de ideológica, mas tratar-se de mera origem fonética, não podemos deixar de apontar o que, de nosso ponto de vista, representa marcas sexistas na língua.

O uso da palavra “alunos” ao nos referimos a uma sala de aula com 20 meninas e 2 meninos seria um uso natural? E a utilização do vocábulo “professores” quando se faz referência à docência das séries iniciais, sendo as mulheres maioria nesta função, é justificável? Neste sentido, é importante lembrar Bakhtin (1992), para quem as palavras não são neutras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; SILVA, A. G. Recolhendo palavras que falam de nós: narrativas de experiências escolares em memoriais de formação docente. In: Marcia Soares de Alvarenga; Lúcia Velloso Maurício; Anelice Ribetto. (Org.). Vozes da Educação Formação Docente - experiências, políticas e memórias polifônicas. 1ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, v. 1, p. 81-95.

desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Idem, p.95). Assim, a epígrafe que trazemos inicialmente desperta em nós o compromisso de não nos deixar levar pela tentação da invisibilidade do teor machista da língua.

Movidas por autoras como Garcia (2003), Alves (2004) e Morais (2006), nos colocamos junto a essas pesquisadoras para quem, por posicionamento político, devemos problematizar a eleição do masculino a fim de abranger os dois sexos no magistério. As palavras de Alves (2004) ecoam neste texto, pois, como ela, cremos que seja necessário: ...indicar que a escolha do feminino tem a ver com uma posição políticoacadêmica. Ao me referir a esse grupo profissional no feminino, nele estou incluindo professores de todos os gêneros (p. 19).

A segunda reflexão que a epígrafe de Larrosa provoca diz respeito a seu convite: visitar as ruínas de nossa biblioteca, para tentar recolher as palavras que falem por nós (2006, p.22). Ou, como poderíamos melhor dizer, que falem de nós. Afinal, as palavras não são destituídas dos sujeitos que as produzem. Se afirmamos acima que iremos "tentar" recolher as palavras que narrem o que vivemos (e pesquisamos), é por entendermos que o tentarnos coloca em um movimento constante, em uma busca do dizer, que nos impulsiona, desafia e nos faz compreender que nosso narrar e escrever está em processo de vir a ser/acontecer. Afinal, como aprendemos com Lispector (1992), nem tudo que eu escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer (p.180).

Entendemos que Larrosa (2006), ao nos provocar a refletir sobre as ruínas de nossa biblioteca, de algum modo nos convida a pensar que há um percurso, há uma história pessoal e coletiva que merece ser revisitada a fim de compreender aquilo que somos, ou melhor dito, aquilo que estamos sendo. Talvez, por isso, possamos entender a biblioteca como um acervo constituído pelas muitas histórias inscritas em nossas vidas. Histórias que se cruzam a tantas outras, atravessando outros muitos sujeitos. Contudo, essas

histórias, ao serem evocadas pela memória, se mostram fragmentas, tal a imagem de ruínas nos provoca a pensar, como um vestígio de uma construção que não está preservada em sua totalidade.

Assim, o convite de Larrosa nos desafia a pensar, em diálogo com Walter Benjamin (1994), sobre a ideia "da ruína da biblioteca", aquele lugar que devemos percorrer para encontrarmos partes de nossas vidas e dela falar. Nos instiga a buscar formas de dizer que revele a dignidade das histórias que compõe cada biblioteca em particular. Esta forma tem sido, para nós, os textos autobiográficos, e em especial para nós, os memoriais de formação.

Benjamin (Idem) instiga-nos a pensar em ruínas não como algo decadente ou destruído, mas como indícios, vestígios. Ruínas como pistas do que aconteceu, como possibilidade, portanto, de reconstrução de sentidos. Ruínas/histórias/memórias que ao serem revisitadas por meio da rememoração nem sempre se mostram nítidas ou claras, mas fragmentadas e despedaçadas quando nos projetamos nos tempos e múltiplos espaços vividos. Talvez daí a necessidade e o desafio de olhar para o passado e buscar sentidos possam nos atravessar daquele tempo. Daí a necessidade de buscar na tessitura das palavras escritas a composição de um acervo que possa nos ajudar a construir a biblioteca pessoal - o acervo vivo de experiências.

Dizer de si, das experiências vividas, escrevê-las e dar-se a ler através das palavras, é portanto, um modo de reler o vivido para, quem sabe, ressignificar o que ainda nos habita em imagens e sensações. Não obstante, é também no dizer de Benjamin (1996) que buscamos certo alento, pois, segundo ele, mais importante do que lembrar a vida como de fato ela foi - encerrada na esfera do vivido - é viver o movimento de rememoração, pois este sim é sem limites, infinito, na medida em que é uma chave para [compreender] tudo que veio antes e depois (p.37).

Desta forma, fazemos aos nossos alunos e alunas da graduação e pós graduação, o convite e o desafio proposto por Larrosa (2006): visitar as ruínas da biblioteca pessoal, lugar metafórico donde

emergem diferentes leituras, ecoam diferentes vozes, onde se produziram/produzem conhecimentos em um movimento que ainda hoje constrói e reconstrói sentidos. E, além de visitar, convidamos a que também escrevam sobre tais lembranças. Essa experiência tem sido potente e capacitante. Pensar metaforicamente na biblioteca como lugar de guarda de palavras que narram experiências vividas, nos faz refletir sobre o processo pelo qual cada um de nós, e cada professora com quem temos trabalhado, vive na escrita de seus memoriais de formação.

Ao escrevermos as páginas de nossas histórias, vamos compondo os livros que narram as experiências vividas e os significados e ressignificados que damos a elas ao longo do tempo. Cada conexão surge em outras leituras, em diferentes sentidos e em novas subjetividades. Ao longo de dez anos, temos um total de 9 dissertações, 25 monografias a nível de pós-graduação Lato Sensu e 23 monografias produzidas em diferentes cursos de graduação, todas orientadas na perspectiva de incorporar o memorial de formação como parte intrínseca de cada texto oficial. Esta quantidade por si só, sabemos, não garante uma qualidade inequívoca. No entanto, representa um conjunto significativo que permitiu construir algumas lições e certos aprendizados a respeito da produção dos memoriais. Parte desta experiência e algumas das lições aprendidas é que nos propusemos a compartilhar neste texto. Assim como os livros, também somos formadas por histórias. Estas podem revelar não aquilo que somos, já que estamos em constante movimento de vir a ser, em processo de constante fazimento, como diz Freire (1996), mas podem revelar o nosso “estar sendo”. Neste sentido, corroboramos as palavras de Vieira (2009): já que estamos sendo. Buscamos compreender cada sujeito como permanentemente em (re)construção. Trata-se de uma identificação em gerúndio, em movimento, visto que entendemos ser a identidade uma estrutura não fixa, não estática, não definível, mas multicultural, dinâmica, transitória (VIEIRA, 2009).

Somos metaforicamente uma biblioteca: uma coletânea de livros, de textos, imagens, de memórias, de diálogos e de experiências que podem ser continuamente mexidas, reordenadas, modificadas, ressignificadas por cada um de nós e na interação com outros. Uma obra estará completa um dia? Ou estará sempre em aberto inacabamento? Freire (1996) nos diz ser próprio da condição humana a incompletude, pois onde há vida, há inacabamento e sendo o ser humano consciente desta condição, busca ser mais porque passa a compreender a si próprio e o mundo como contínuo processo de vir-a-ser. Por isso mesmo, nos recusamos a viver uma história pensada por determinismo. Ao contrário, pensamos em vivê-la como possibilidade, como propõe Freire (1996): Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (Idem, p. 30).

É nesse sentido que buscamos, através da metáfora da biblioteca, uma aproximação com o pensamento freireano, pois tal como as obras literárias estamos sempre compondo novas histórias, novos conhecimentos, novas memórias. De origem etimológica grega, *bibliotheca* vem da junção das palavras *Biblion* (livro) e *Theke* (caixa), e originalmente significava caixa usada para guardar livros. Mas, segundo Umberto Eco (1987, p.15), ao longo da história, foram lhe sendo atribuídas outras acepções e funções, tais como: depósito para recolhimento de volumes, lugar de entesouramento de preciosos rolos, lugar de leitura, lugar de transcrição para livros, esconderijo para livros cujas leituras eram proibidas, lugar onde se achavam manuscritos perdidos. Portanto, a biblioteca

historicamente serviu para esconder, mas também serviu para encontrar muitas histórias. O gerúndio é uma forma nominal que expressa uma ação em curso ou uma ação simultânea a outra.

Visitar, escavar as ruínas da nossa biblioteca hoje nos permite encontrar os fragmentos de nossas histórias passadas. Estas saltam, como quando escovamos a contrapelo, lembrando aqui Benjamin. Por outro lado, escavar é encontrar pistas dos contextos históricos nos quais nós e tantos outros vivemos. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (BENJAMIN, 1994, p. 239).

Pensar a biblioteca enquanto um conjunto de memórias, histórias e experiências nos permite refletir sobre o quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, cuja alegoria criada por Benjamin descreve um anjo olhando fixamente para as ruínas do passado, enquanto uma tempestade o arrasta para o futuro, para o qual está de costas. Santos (2008), ao analisar essa alegoria benjaminiana, também faz críticas à teoria da modernidade que insiste em desvalorizar o passado, tentando apagar memória e historicidade, desperdiçando experiências, silenciando sujeitos em favor de um futuro - que se diz - de progressos. Não estaríamos sendo influenciados pelo tempo do agora, quando deixamos de olhar, refletir e compreender o passado de modo capacitante (Idem, p.53)? Benjamin (1996), ao contrário, vê na narrativa uma possibilidade de resgatar as vozes silenciadas e os saberes apagados/esquecidos no passado, pela modernidade.

As escritas produzidas pelos alunos e alunas, estudantes da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, são parte de nossa proposta de viver a escrita acadêmica a partir de possibilidades outras. Os relatos que se configuram como memoriais de formação, tal como o concebe Prado e Soligo (2007), são um desafio também para os alunos que, muitas vezes, não creem na legitimidade de

textos com tais estruturas. Traremos alguns fragmentos de memoriais de formação produzidos por alunos e alunas dos cursos de graduação e mestrado. Estes relevam significativas experiências formativas, somente visíveis pela proposta de se constituir como parte dos textos monográficos em curso, no caso da graduação, e dissertativos, no caso dos orientandos do mestrado. Por força do tamanho do artigo, não poderemos trazer uma grande quantidade, mas cremos ser representativo da força reflexiva e, conseqüentemente, formativa que escritas deste tipo possui. Memoriais de Formação: fragmentos de trajetórias docentes. Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente minha própria vida, diz Clarice Lispector!

De forma diferente, mas convergente, Benjamin (1999), em seu tempo e contexto histórico, também manifestava preocupação com a narrativa e a possibilidade de sua extinção ao reconhecer que, cada vez mais, as experiências estavam deixando de ser comunicáveis. Tanto Clarice quanto Benjamin nos sinalizam a importância vital da narrativa como possibilidade de salvar a história do esquecimento, da extinção. De salvar a vida através da preservação das histórias vividas. Na tentativa de não deixar morrer as tantas histórias vividas, propomos em situação de produção de textos acadêmicos tais como teses, dissertações e monografias, a rememoração do passado e, como se folheassem as páginas de um livro, que procurem uma escrita de certa forma inscrita em cada um.

Ao recordar a infância, muitas vezes cada estudante resgata das ruínas, pequenos fragmentos das histórias que viveu, na certeza de que muitas outras, de forma consciente ou não, serão omitidas. Um exemplo pode ser encontrado no fragmento abaixo:

Ingressei em uma escola privada no centro da cidade de São Gonçalo, um município do Rio de Janeiro, no ano de 1990. Lembro-me dos sacrifícios realizados pelos meus pais para que eu e meu irmão estudássemos em “uma escola de nome”. Naquela época, estudar na rede particular de ensino, dentro de um município como São Gonçalo, representava um grande esforço financeiro. Minha mãe, caixa de

supermercado, e meu pai, operário numa fábrica de tintas, ambos trabalhadores da nossa própria cidade, tinham como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Eles acreditavam na importância da educação para os filhos e, naquela época, confiavam que o melhor ensino estava em instituições privadas. (Fragmento do Memorial de Aline Gomes. 2013.)

Escritas como esta trazem para nós inúmeras possibilidades de compreender não apenas uma vida, mas concepções presentes em muitas vidas. Na narrativa de Aline, percebemos que a ação de seus pais não se dava à toa, mas ganhava eco no imaginário social e na luta das classes populares: proporcionar aos filhos uma educação de “qualidade” que lhes permitisse, no futuro, uma ascensão social. Ao investimento feito por seus pais e por tantas outras famílias que apostam na escolarização dos seus filhos como possibilidade de um “futuro melhor”, Spósito (1990) define como uma ilusão fecunda. Ilusão porque não há nada que garanta que a escolaridade seja o caminho eficaz para a melhoria de vida, mas, sobretudo, é uma aposta fecunda porque, ao acreditar nesta possibilidade, as famílias buscam reivindicar um direito que historicamente tem sido negado às classes populares: o direito a uma boa escolarização. No entanto, há bastante tempo, temos acompanhado discursos que apontam a escola pública como uma instituição produtora de fracassos. Discursos que, além de apontarem para um quadro de profunda crise, tentam convencer de que a solução para o “fracasso” da escola pública estaria na privatização do sistema educacional, como nos aponta Morais (2001): *A argumentação daqueles que desejam nos convencer da verdade inquestionável dos fatos gira em torno da afirmação de que, após várias décadas de gerência estatal, o que herdamos foi um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. (...)*

A conclusão destes iluminados analistas, a partir daí, não tem sido outra: a escola pública tem se mostrado como um modelo fracassado. Nada mais havendo a discutir, restaria, então, promover a retirada da esfera pública daquilo que se apresenta como um fardo, e sua entrega às mãos daqueles que de fato

poderiam realizar o esforço necessário de superação da crise em que a escola pública se encontraria. Estas mãos seriam as da esfera privada (MORAIS, 2001, p.01). Mesmo sem se darem conta, aqueles pais já haviam internalizado a lógica neoliberal: a esfera pública não funciona e o sucesso escolar dos filhos estaria garantido em uma escola privada, mesmo que para isso tivessem que passar por dificuldades financeiras.

Outra narrativa escrita como parte do memorial de formação, revela que as questões vividas por certas famílias precisam ser compreendidas dentro de um contexto maior e mais complexo.

Entrei para a escola com 5 anos. Era uma escola privada. Lá aprendíamos as famílias silábicas: BA- BE- BI- BO- BU. A professora 59 cantava música das famílias e mandávamos copiar muitas vezes cada pedacinho. Lembro de frases como: O boi baba. Eba, boi. Nunca havia visto um boi de verdade. Imaginava que seria um animal bem pequeno, destes que a gente poderia, se a mãe deixasse, criar no quintal de casa. Somente anos depois eu vi um boi de verdade. Não podia acreditar no tamanho daquele bicho. (Fragmento do Memorial de Lara Santos. 2012)

As memórias de Lara nos ajudam a compreender os processos de alfabetização vividos em certo tempo. São práticas voltadas ao ensino da língua baseadas na concepção de leitura como decodificação. Em contraposição a esta forma e concepção de ensino, Paulo Freire (1992) expressa outra possibilidade de pensar o processo alfabetizador:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1992, pág. 19).

Hoje entendemos a importância de pensarmos e organizarmos a escola como espaço de discussão coletiva a fim de que certas concepções, como as que Lara viveu e outras tantas crianças ainda vivem, possam ser problematizadas, colocadas em confronto, bem como outras, de caráter mais criativo, possam ser compartilhadas.

A lógica que atravessa e alimenta práticas alfabetizadoras como as que Aline e Lara viveram como aluna resultam, muitas vezes, no silenciamento e invisibilização dos saberes dos estudantes. As narrativas mostram que as crianças eram vistas como pessoas que nada sabíamos sobre leitura e escrita – um mito há tempos derrubado por pesquisadoras como Emília Ferreiro (1989), Ana Luiza Bustamante Smolka (1991) e tantas outras.

As narrativas do cotidiano da escola denunciam o que Freire (2006) chama de ensino bancário: educandos vistos com sujeitos “vazios” e passivos, reprodutores no processo de ensinoaprendizagem, furtados do seu direito a dar a palavra. Nas palavras do autor: na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (p.67).

É neste rico processo de vasculhar a biblioteca pessoal durante a escrita do memorial que cada estudante, professora ou futura professora, reencontra um episódio que atravessou sua vida escolar de forma significativa. Tais episódios ajudam a compreender também a importância dos processos formativos docentes.

### **Palavras (quase) finais**

Para muitas/os estudantes a escrita do memorial de formação é uma oportunidade de resgatar certas histórias do esquecimento e ressignificá-las. Pensar nos fatos que marcaram a formação, nos efeitos que causaram e, sobretudo, pensar no que fazemos com esses fatos, coloca aqueles que escrevem suas memórias em um movimento constante de auto-crítica/conhecimento/formação.

As histórias ensinam lições. Neste sentido, a escrita de acontecimentos vividos se mostra um espaçotempo fundamental

para a ressignificação do vivido já que: (...) o memorial não é somente uma crítica que, forçosamente, avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também crítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. (PRADO e SOLIGO, 2007, p.58). Por isso é tão importante praticar uma educação outra, que desde muito cedo incentive os/as nossos/as alunos/as a se colocarem neste mundo, a dar a sua palavra.

No desafio de criar e/ou garantir espaços, em nossas salas de aula, para o exercício da palavra, do diálogo, da cidadania. Ao assumirmos uma perspectiva que se recusa a entender o passado como uma imagem eterna, mas faz dele uma experiência única, buscamos compreender a história como um tempo saturado de "agoras" (Idem, p.229), marcado por tensões e descontinuidades. Trata-se de compreender a história não como um encadeamento de acontecimentos rumo a um suposto progresso, mas ver, na descontinuidade da história, possibilidades de mudanças. Acerca dessa discussão, Kramer (1993) compreende que: As discussões realizadas por nós nos Grupos de Pesquisa, dos quais fazemos parte, levaram-me a assumir uma forma de escrita diferenciada já adotada por alguns pesquisadores: na tentativa de não dicotomizar o sentido de algumas palavras que estão entrelaçadas entre si, como: *espaçotempo, ensinaraprender, práticateoriaprática* entre outras. (...) a história não é vista como um "o que foi" apenas, mas como um "a se fazer", como uma ação ainda possível!

A noção de entrecruzamento do tempo se opõe, assim, à crença num passado imutável, num presente imutável, num futuro também imutável ( p.50). Dessa forma, na ação que propõe a escrita de memoriais de formação buscamos favorecer a emergência de processos formativos experienciados como tempo de possibilidades

e não de determinismos (FREIRE, 1996, p.12). Para nós, isso significa compreender a escrita como um *espaçotempo* onde os acontecimentos, os atravessamentos podem ser vividos como experiência e não apenas como informação. Porém, não há garantias de que a escrita seja vivida como experiência singular. Para nós escovar a história a contrapelo significa compreender a importância das histórias miúdas, dos movimentos que seguem na contramão do fluxo oficial, das microações, das histórias dos oprimidos, levando em conta que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história (BENJAMIN, 1996, p. 223).

Assumimos esta perspectiva entendendo que ela não se refere apenas aos historiadores, mas representa um convite a todos nós professores/as pesquisadores/as da educação a compreender os processos formativos vividos ao longo da vida e defender a legitimidade dos pequenos acontecimentos como importantes de serem narrados. Então, compreendo que a importância de escrevermos sobre os múltiplos processos formativos experienciados ao longo da vida, está a possibilidade de olhar para as experiências vividas e compreendê-las como um movimento não genealógico, em seu sentido inaugural, mas como uma ação entre tantas outras inscritas e escritas a contrapelo de uma história universal.

A singularidade do movimento vivido por cada um de nós, alunas e professoras, ao contrário de torná-lo uma ação isolada e particular da história, revela uma imagem abreviada do mundo (BENJAMIN, 1994, p. 70), ou seja, se constitui em uma experiência

num mosaico de tantas outras singularidades constitutivas da totalidade – o que Benjamin chama de *mônada*. Nesse sentido, vemos a importância de olhar para os fragmentos das histórias vividas a fim de escrevê-las, histórias escritas às margens da história oficial da formação de professores, mas extremamente importante e significativa.

## Referências

- ALVES, Nilda. *Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos*. Educar em revista. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 19-36, 2004.
- \_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. *Conversa sobre pesquisa*. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (Org.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984. ECO, Umberto. *A Biblioteca*. Lisboa: Difel, 1987.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre o fracasso escolar*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.
- LISPECTOR, Clarice. *Delicadeza*. In: *Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise*. Rio de Janeiro, Teias, ano 2, nº 4, jul/dez 2001. p.55 - 61.

\_\_\_\_\_. *Percursos de uma experiência de Formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. 310 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

\_\_\_\_\_. ARAÚJO, Mairce da Silva. *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. In: Eliana Sampaio Romão; César Nunes; José Ricardo 63 Carvalho. (Org.). *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. 1ed. Campinas: Librum Editora, 2013, v., p. 125-140.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações*. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Queda do Angelus Novus: O Fim da Equação Moderna entre Raízes e Opções*. In: \_\_\_\_\_. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1991.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação no movimento popular*. São Paulo: Hucitec, 1990.

VIEIRA, Ricardo. *Identidades Pessoais*. Lisboa: Calibri, 2009.

## **Formación entre pares y la escrita de maestros: acción entre colectivos docentes de Brasil y Perú<sup>1</sup>**

Danusa Borges Tederiche Faria  
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais  
Mairce da Silva Araújo  
Maria Martinha Mendonça

### **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo socializar ações que integram um projeto de pesquisa, constituído a partir do diálogo entre coletivos docentes de dois países da América Latina: “Rede de docentes que estudam e narram sobre infância, alfabetização, leitura e escrita” (Redeale), localizado em São Gonçalo, no Brasil e Rede Desenredando Nudos, localizada em Cajamarca, no Peru.

Nosso coletivo, Redeale, está vinculado à Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e localizado na cidade de São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. O grupo vem se reunindo desde de 2015, mobilizados pelo objetivo de compartilhar experiências docentes na educação infantil, na alfabetização e no ensino superior.

A Faculdade de Formação de Professores atende a mais de 3.000 alunos provenientes de diversos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e do interior fluminense, inscritos em cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Geografia,

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi apresentado no IX Encuentro Iberoamericano mantendo a autoria póstuma de Jacqueline Morais, tendo em vista que o processo de escrita e troca entre pares nacional e internacional, dinâmica metodológica do Iberoamericano, se deu no ano de 2018/2019 ainda com a participação de todas as autoras. Vale ressaltar que o Iberoamericano estava previsto para acontecer em meados de 2020, porém, devido a pandemia causado pela Covid-19, o mesmo só foi realizado de forma virtual no ano de 2022.

Matemática, Letras e Biologia, além de cerca de uma dezena de Cursos de Pós-graduação Lato Sensu e Cursos de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado e Doutorado em educação: processos formativos e desigualdades sociais, articulado ao Departamento de Educação e Mestrado e Doutorado em História social do território, articulado ao Departamento de Ciências Humanas.

São Gonçalo é uma cidade periférica, com uma população, estimada em mais de um milhão de habitantes, sendo o segundo município mais populoso do Estado do Rio de Janeiro. Dentre os 92 municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro a cidade encontrava-se no vigésimo segundo lugar em qualidade de vida. Com uma trajetória que remonta a ocupação dos índios Tamoios e a ocupação portuguesa, São Gonçalo vem, ao longo de sua formação social, lutando por uma construção política, história e cultural.

Os dois coletivos docentes, Redeale e Desenredando Nudos, vêm alimentando uma profícua interlocução que teve início no “VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos e Redes de Maestros y Maestras que hacen investigacion e innvación desde su escuela y comunidad” que ocorreu em Cajamarca, no Peru, em Julho de 2014. Nossa comunicação vem acontecendo desde então, tanto virtualmente, numa periodicidade que busca ser mensal, a partir das redes sociais, quanto, presencialmente, em encontros anuais dos coletivos peruanos.

Os encontros virtuais têm sido realizados ora na Faculdade de Formação de Professores, ora na residência de um/uma componente do grupo e contam com a presença de professores(as) de redes públicas de ensino e da universidade, graduandos/as, mestrandos/as e mestres<sup>2</sup>, que compartilham experiências escolares e de vida. Essa composição fundamenta-se no princípio freireano (1979) de que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém

---

<sup>2</sup> Os mestrandos/as e mestres são oriundos do Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais tendo em vista que a coordenação do REDEALE é feita por Jacqueline Moraes e Mairce Araújo, docentes do programa.

se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Precisamos de outros pensamentos, outras ideias, para trilhar caminhos mais amplos.



Fig 1: Imagem de um encontro virtual entre os dois coletivos em 2018.  
Acervo: REDEALE

Entendemos que o diálogo entre as redes de coletivos docentes constitui uma forma de resistência ao reafirmar os/as docentes como intelectuais, autores(as) e produtores(as) de suas práticas. Buscamos, assim, fortalecer a luta por uma escola popular emancipadora na América Latina, no qual os(as) professores(as) não sejam meros(as) repetidores/as de conteúdos e os alunos(as) recipientes ou depósitos de informações.

Compartilharemos um processo de escrita de relatos pedagógicos vividos num processo de formação entre pares entre tais coletivos que envolvem professores/as e estudantes. A escrita de relatos que trazem o foco para as experiências docentes dão visibilidade, documentam e disponibilizam saberes pedagógicos construídos na carreira profissional. Desta forma, nos parece fundamental do ponto de vista ético e político, a produção de textos que mostrem escola e docentes como sujeitos que produzem modos de viver o ensino e a aprendizagem com alegria e abertura.

O presente trabalho busca analisar o processo vivido no Brasil que implicou: identificar e selecionar experiências pedagógicas;

escrever y reescrever as narrativas; editar, ler, comentar e conversar sobre os relatos; publicar e circular os escritos; trocar correspondência com os/as docentes peruanos/as.

Este trabalho foi proposto levando em conta a importância de que professoras e professores escrevem como um modo de exercer a docência. Mesmo sabendo que a escrita faz parte do nosso cotidiano escolar, boa parte das vezes propomos que o outro escreva, nossos alunos. Mas nós, docentes, não escrevemos. Não registramos em linguagem escrita nossas experiências. A proposta da escrita de narrativas que trazem acontecimentos educativos, se apoia no princípio de as narrativas decorrentes desse processo, tem visibilizado variados saberes docentes, apontando para a vivência de práticas educativas que criam pedagogias emancipatórias e confirmam o processo vivido entre pares como uma experiência formativa transformadora.

### **Alguns aportes teóricos da experiência**

Os processos investigativos-formativos que temos vivido no diálogo Redeale e Rede Desenredando Nudos reafirmam o/a docente como pesquisador/a de sua própria prática, como condição para construirmos novas compreensões sobre a escola, o processo ensino-aprendizagem, as questões políticas-ideológicas que permeiam o cotidiano, as práticas pedagógicas e o próprio ser docente.

Nesse sentido, temos defendido junto com Lima, Geraldi e Geraldi (2015) que o melhor caminho para compreender as práticas das professoras/as nas escolas, e junto *com* eles/elas produzir uma epistemologia da prática, é ouvi-las/os, reconhecê-las/os como narradores/as do próprio trabalho e do seu ser docente, *apoiando-as em seu processo de se fazerem professoras e pesquisadoras, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer.* ( p. 42).

Suárez (2017) vem chamando atenção para a existência de uma “memória pedagógica silenciada” sobre a escola e as práticas

docentes, uma vez que o que prevalece nos estudos e análises sobre a realidade escolar, na maioria das vezes, são os discursos oficiais *en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo*. (p.2) É nessa perspectiva que a história da escola e das práticas docentes tem sido hegemonicamente documentada no Brasil e na América Latina.

Contudo, Ezpeleta e Rockwel (1989) discutem desde a década de 1980, a co-existência de uma história documentada pelos discursos oficiais e uma outra história *não-documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida*. (1989, p 13). Histórias locais, protagonizadas por sujeitos *desimportantes*, narradas de forma oral, que passam de escola em escola, que atravessam gerações, que muitas vezes são transformadas em anedotas. Histórias que confirmam a multiplicidade de experiências que emergem cotidianamente.

Da necessidade de contar *histórias não-documentadas* e construídas cotidianamente, grávidas de elementos que nos ajudem a construir uma epistemologia da prática, nasceu a proposta da produção de um livro composto por narrativas pedagógicas dos/das componentes dos dois coletivos docentes.

Os textos que compõem o livro, em processo de edição no Peru, tratam de experiências narradas por estudantes e docentes, brasileiros(as) e peruanos(as) a partir das suas práticas cotidianas, que foram produzidas ao longo do ano de 2018. Como parte do projeto de produção do livro, efetivou-se o que chamamos de leitura entre pares. Nela, cada coletivo recebeu e leu o conjunto de textos produzidos pelos docentes do país parceiro. Ler com atenção, buscando valorizar o texto produzido, mas também apontar detalhes que poderiam ampliar sua compreensão foram alguns dos objetivos da leitura entre pares. Ao todo, foram escritos doze textos brasileiros e dezesseis textos peruanos. A aposta na leitura entre pares envolvendo os dois países, que possuem idiomas diferentes,

trouxe o desafio de compartilhar os diferentes sentidos produzidos a partir da leitura das narrativas.

Ao propor aos/as professores/as e futuros/as docentes, transformar narrativas orais sobre experiências pedagógicas relevantes, que viviam como memória entre nós, em narrativas escritas na primeira pessoa, buscamos produzir *documentos [ que se ]constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan, saben y sienten los que habitan el mundo de la vida escolar.* (SUÁREZ, 2017, p.5)

O processo que vivemos exigiu de cada um e uma de nós disponibilidade para escrever e reescrever. Ler e reler. Não apenas o seu relato, mas também os relatos dos demais componentes do grupo. Desde a proposta de escrita de um relato pedagógico, até o dia em que estes foram dados como finalizados, se passaram 3 meses, nos quais, quase que semanalmente, nos reuníamos em roda para discutí-los. Este processo, portanto, não representou apenas a escrita de narrativas docentes, mas também resultou em um processo de (auto)formação docente.

### **Alguns flashes da experiência em movimento: construindo as narrativas brasileiras**

Em busca de favorecer a escrita de experiências pedagógicas consideradas marcantes para quem a viveu, optamos, coletivamente por adotar um gênero textual que favorecesse uma escrita amorosa, fluida, significativa e prenhe de saber da experiência, como dizia, Freire (1979).

Nesse sentido propusemos a escrita das “narrativas pedagógicas”: pequenos textos, construídos a partir de lições do cotidiano, cuja concepção e estilo teve origem no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEP EMC), coordenado por Guilherme Val Toledo Prado, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na cidade de Campinas, em São Paulo, Brasil.

Na definição de Geraldi (2014) as narrativas produzidas por professores e professoras constituem um “*gênero próprio de expressar os saberes docentes do trabalho*”. (p.10). Este gênero de escrita se assemelha a pequenas crônicas sobre o cotidiano escolar. Algumas trazem situações cômicas, outras inusitadas, outras ainda relavam dramas ou acontecimentos que, a princípio, não foram fáceis de lidar. Mas todas, inevitavelmente, trazem uma lição, resultaram em um aprendizado, se constituíram como um dispositivo formativo.

Destacamos que houve necessidade de ampliação dos estudos acerca de narrativas enquanto metodologia. Isso exigiu que nos debruçássemos sobre cada texto, no sentido de perceber o que era relevante a ser compartilhado. Não foi simples abrir mão de certas partes do texto que havia sido escrito. Para isso, foi fundamental o debate com o grupo e o olhar de cada um sobre o texto.

A dinâmica de trabalho necessita a criação de condições para a produção de texto dos professores. Tudo começa pela decisão de aceitar o desafio de escrever. Depois, de viver um processo de colaboração grupal, no qual colegas estabelecem acordos sobre como, quando e onde se encontrarão para viver o processo de escrita e revisão textual.

Em nosso caso, os encontros ocorreram no espaço da Faculdade de Formação de Professores, às quintas-feiras, de 9h as 12h. Neste dia, sentados/as em roda, líamos os textos e fazíamos ponderações sobre os sentidos que cada um tecia sobre os escritos. A partir das observações, os/as autores/as retornavam a seus textos a fim de reelaborar, reescrever, reeditar.

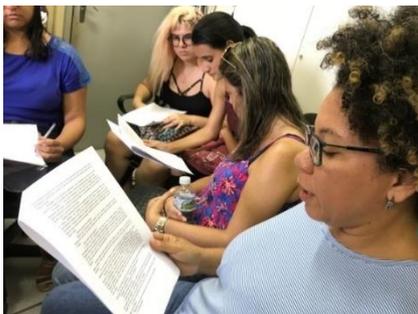


Fig 2 Lendo e comentando as pipocas pedagógica no grupo



Fig 3 Reescrevendo a pipoca com a contribuição do grupo

A cada texto lido emergiam inúmeras questões provocando novas reflexões acerca: da formação docente; da participação de crianças nos processos escolares; das muitas linguagens presentes na escola; da importância dos pequenos gestos nas relações entre os sujeitos na escola; dos efeitos das desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar; da importância do registro, da discussão entre pares como experiência formativa, entre tantas outras. Questões que nos convidavam a ir ao encontro de uma epistemologia da prática.

Nesses encontros algumas perguntas eram recorrentes. Uma delas era: este texto é uma narrativa pedagógica? Tal questão se dava pela presença ainda muito forte de marcas de textos acadêmicos mais tradicionais. Fugir do modelo que aprendemos a valorizar na academia em direção a narrativa mais pessoal, era uma meta.

Neste sentido, foi uma aprendizagem para todo o grupo identificar uma experiência pedagógica que pudesse ser escrita sob forma de relato. Isso supõe refazer, pela memória, o caminho do vivido, os rastros da experiência, para reconstruí-las de modo mais reflexivo. Um dos desafios que se vive na escrita do relato é conseguir eleger aspectos relevantes a fim de conseguir produzir um texto que dialogue com seu leitor – em geral, outro docente.

Uma questão importante que destacamos no processo de escrita de narrativas docentes é pensar: que lições a experiência relatada,

revela? Que aprendemos com a narrativa lida ou ouvida? Aqui alguns exemplos que encontramos nos próprios relatos:

Muitas vezes, as exigências de um currículo engessado ou as burocracias cotidianas, dificultam a construção de um olhar e de uma escuta sensível. Daí a importância de promover situações em que as crianças possam participar das decisões e expressar seus sentimentos posicionando-se frente às questões do mundo. (Narrativa de Amanda Pestana)

Diante dessa experiência, percebi o quanto é necessário observamos criticamente pequenos fatos do cotidiano escolar. Situações como essa, por exemplo, podem suscitar reflexões e questionamentos que, muitas vezes, estão para além das fichas... (Narrativa de Isabele Ramos)

Começava ali minha paixão pela potência libertadora dos pequenos gestos infantis que rompem com formas de viver as normas e tradições. Começava ali meu desejo de ser professora da infância. (Narrativa de Jacqueline Morais)

### **A correspondência: ampliando o diálogo com as narrativas peruanas**

Em busca de um gênero textual que potencializasse a comunicação entre os(as) autores(as), tendo em vista as diferenças de idiomas (português e espanhol), surgiu em nosso coletivo, a proposta de escrevermos correspondências aos professores(as) peruanos(as). Entendemos que tal opção seria uma forma afetiva e carinhosa de ampliar o diálogo e a compreensão entre os(as) autores(as) dos dois países. Uma carta poderia favorecer o diálogo por permitir um estilo informal, no qual perguntar, sugerir, expor o sentido construído a partir da leitura, poderia acontecer de maneira mais leve, ao mesmo tempo, sem perder o padrão que o próprio gênero textual apresenta.

Levamos a proposta à coordenadora do coletivo peruano  
Isabel

Nosotros, de nuestro coletivo, combinamos de escribir cartas como respuestas a los maestros de Peru.

Grandes besos,

Jacqueline e Mairce

(texto do email entre as coordenadoras dos coletivos)

A resposta veio de imediato, revelando a surpresa e o aceite da proposta

Jacqueline, Mairce,

muy buena idea de las cartas. Estoy tentada de proponer que nosotros también podemos escribir cartas en lugar de fichas.

Un abrazo muy fuerte,

Isabel

(texto do email entre as coordenadoras dos coletivos)

A opção pela leitura de pares a partir da produção das cartas nos possibilitou romper com um formato acadêmico mais impessoal, que se orientava por um roteiro para avaliar o atendimento aos quesitos combinados entre os grupos, e investia numa relação de mais proximidade e amorosidade. A escrita das cartas, favorecia o clima de roda de conversa, característico do compartilhamento de experiências que costumamos vivenciar no cotidiano escolar.

Prezada Professora Hortência Villar Aquino,

Como vai? Espero que estejas muito bem!

Para mim, foi uma imensa satisfação ler a sua carta; que belo conto!

Fiquei a imaginar as cenas enquanto eu lia a história. Pelo que você diz eles também apreciaram. Qual a área de conhecimento que você leciona? O que a inspirou a escolher esse conto sobre o arco-íris e a planta? Curioso que tenhas também o nome de uma flor. (...)

Fiquei também interessado em saber um pouco mais sobre o que vocês conversaram a partir do conto, que experiências foram possíveis compartilhar. (...) (Daniel Oliveira)

O diálogo favorecido pela correspondência, agilizada pelo correio eletrônico, trazia novos significados ao processo formativo vivido entre pares, superando desafios colocados pela distância física, pela diferença cultural, pelo uso de dois idiomas. O diálogo favorecido pela troca de cartas nos aproximava dos objetivos comuns: refletir sobre a prática e investir na construção de uma pedagogia comprometida com o rompimento de políticas colonizadoras inspiradas no projeto neoliberal.

Assim, a troca das cartas entre pares reafirmava que a escrita sobre a prática como processo formativo é também um caminho para refletir sobre ela e produzir conhecimentos que transbordam a experiência vivida, como Freire nos convida a pensar ao enfatizar que *faz parte da própria natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.* (1996, p.32).

Além de proporcionar refletir sobre as ações pedagógicas e transformar nossas ações, também estreita laços, constrói relação de parceria, cumplicidade e empatia, como podemos perceber na carta que a professora peruana, Luz Sánchez, enviou à professora brasileira, Bernadete:

Agradecida de dar lectura a su experiencia pedagógica, me hace recordar situaciones vividas parecidas en el tiempo que voy trabajando como maestra, su experiencia me invita a reflexionar y a no juzgar las acciones de quienes pasan un tiempo valioso de su vida, situaciones irremplazables que nos ayuda a crecer personal y profesionalmente. ( Luz Sánchez)

## **Reflexões finais**

Esse trabalho nos oportunizou afirmar a importância do outro nos processos formativos, tanto o outro que fez parte das experiências narradas, quanto o outro que esteve presente nas leituras entre pares. Tivemos oportunidade de tomar conhecimento

de diversas ações pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino, com seus desafios e potencialidades.

A metodologia da leitura entre pares a partir de coletivos docentes pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem desde a Escola Básica até a Universidade, por trazer possibilidades de reflexão, discussão e ampliação dos saberes, pois,

a educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2008, p. 01)

Assim, além da escola, esses “encontros alegres” podem se expandir para outros territórios que se interessam pela educação com vias à emancipação, e também para outras esferas.

Tais encontros trazem também à tona a possibilidade de percepção e afirmação de potência a partir do exercício de reflexão que cada um/a tem feito acerca de suas incursões, seus mergulhos nessas práticas. Reconhecer-se e valorizar-se como autor/a, pesquisador/a e escritor/a pode fortalecer o ser docente, favorecendo a abertura necessária e desejável para a circularidade dos saberes, seja na escola e no mundo, via intercâmbios.

Finalizamos este texto com a certeza de que os acontecimentos escolares considerados comuns são importantíssimos. Há que dar espaços de visibilidade, registrá-los e pensar sobre eles.



Fig 4 Lendo a correspondência peruana

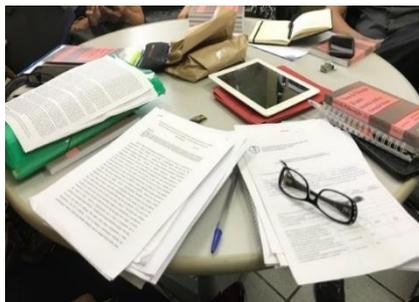


Fig 5 Nossos textos, nossas vozes

## Referências

- ARAÚJO, Mairce S, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (org) 2018. *Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica*. São Paulo, Ed. Pedro e João.
- BOVÉRIO. M C. 2013. Prefácio. In: CAMPOS, C; PRADO, G V PRADO. (orgs). *Pipocas Pedagógicas*. Narrativas outras da escola. Pedro & João. São Carlos.
- CAMPOS, C; PRADO, G V PRADO. (orgs). 2014. *Pipocas Pedagógicas II*. Narrativas outras da escola. Pedro & João. São Carlos.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Pipocas Pedagógicas III*. Narrativas outras da escola. Pedro & João. São Carlos.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. 1989. *Pesquisa Participante*. Cortez: autores associados, São Paulo.
- FREIRE P. 1979. *Pedagogia do oprimido*. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALLO, Silvio. 2008. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- LIMA, M E C C, GERALDI, C M G e GERALDI, J W. 2015 O trabalho com narrativas na investigação em educação. In: **Educação em**

**Revista.** |BH|v.31|n.01|p.17-44|Janeiro-Março. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

MORAIS, Jacqueline de F. S. ARAÚJO, Mairce da Silva; PRADO, G. V. T. 2011. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. In: *Revista Profissão Docente*, v. 11, p. 62-78.

\_\_\_\_\_. 2013. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César; CARVALHO, José Ricardo. (Orgs.). *Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores*. 1.ed. Campinas: Librum Editora, p. 125-140.

SUARÉZ, Daniel. 2017. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. *Revista Teias* v. 18, n. 50, (Jul/Set), Rio de Janeiro.

***Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire:  
suscitando diálogos e reflexões a partir de experiências  
em/com educação<sup>1</sup>**

Carlos César de Oliveira  
Elaine Ferreira Rezende de Oliveira  
Líbia da Silva Soares Busquet  
Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (in memoriam)

**O início de um diálogo, de uma escrita coletiva**

Como um grande poema ou obra de dramaturgia,  
Pedagogia do oprimido não se esgota. Há sempre algo  
mais – outra perspectiva, outra visão, outra  
possibilidade do que Freire chamou de “um  
mundo mais amoroso”.  
*Maxine Greene*

Este artigo<sup>2</sup> implica um desafio de dupla natureza: de um lado, a discussão acerca da obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire; do outro, reflexões suscitadas por essa obra na trajetória (BOURDIEU, 2006) dos quatro autores deste texto. Partindo dessa premissa, procuramos dialogar com os sentidos que o referido livro tem nos

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente e postumamente publicado em BUSQUET, Líbia; OLIVEIRA, Carlos; OLIVEIRA, Elaine; MORAIS, Jacqueline. *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire: suscitando diálogos e reflexões a partir de experiências em/com Educação. In: Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 16, e2115629, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

<sup>2</sup> O estudo em questão foi realizado a partir de uma mesa redonda realizada em 17 de dezembro de 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A mesa contou com a presença dos quatro autores e teve como referência os 50 anos da obra *Pedagogia do oprimido*, lançada em 1968.

provocado, tomando como base o lugar que cada um ocupa no campo da Educação, deixando-nos mergulhar naquilo que “[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 24); em outras palavras, na experiência que as ideias do Patrono da Educação Brasileira provocaram em nossas trajetórias de professores e professoras comprometidos/as com a Educação Popular.

Um segundo desafio está relacionado à escrita deste texto, se considerarmos a ousadia de escrevê-lo a oito mãos. Ressaltamos que a sua produção<sup>3</sup> representou negociações de tempos, de estilos e de sentidos do dizer, demonstrando um interesse comum nas discussões sobre as ideias de Paulo Freire e, em especial, sobre a *Pedagogia do oprimido*. Vale lembrarmos que se trata de um trabalho que emerge em um momento de perseguição às contribuições de Paulo Freire para a Educação brasileira. Momento de criminalização de suas ideias de igualdade e justiça social. Diante disso, compreendemos ser necessário retornar às obras desse autor, em especial à *Pedagogia do oprimido*, para problematizar a realidade, compreender a dimensão política do fazer pedagógico, como bem assinalou o próprio Freire (1987). Ao mesmo tempo, este estudo reafirma a potência do pensamento de Paulo Freire para o campo da Educação.

Dessa forma, compreendermos o impacto da atual conjuntura política sobre o campo educacional brasileiro pode nos auxiliar a perceber que “[...] em tempos de pós-verdades e Fake News, quando se fala em revisão da história, em fim das ideologias, em censura do trabalho docente, em neutralidade do fazer educativo [...] – urge retomar o pensamento pedagógico de Paulo Freire” (SANTOS; MELO; CAVALCANTE, 2021, p. 2), considerado um autor defensor de uma pedagogia libertadora, crítica e dialógica.

É importante lembrarmos que Paulo Freire escreveu *Pedagogia do oprimido* no Chile, durante os primeiros anos de seu exílio naquele

---

<sup>3</sup> Vale destacarmos que, para a produção deste artigo, utilizamos algumas ferramentas digitais. Inicialmente, trabalhamos com o *Google Docs*, de forma que todos pudessem acessar o texto e propor alterações. Usamos, ainda, o *Whatsapp* e o *Google Meet* para tecer os diálogos e (re)pensar o texto.

país, concluindo-a em 1968 – período em que o Brasil enfrentou uma ditadura civil-militar, na qual o projeto das elites nacionais consistia em “[...] acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes” (WEFFORT, 1980, p. 17). No entanto, sua publicação só aconteceu em 1970, por meio de uma editora em Nova Iorque. Assinalamos, ainda, que passados mais de 50 anos de sua publicação, *Pedagogia do oprimido* passou a ser considerada uma das mais importantes do pensamento pedagógico universal. Uma das razões está em sua força política e epistemológica, bem como na sua atualidade (COSTA; SANTOS; VALE, 2020).

A obra *Pedagogia do oprimido* é um texto que não envelhece. Sobre ela, diversos estudos já foram realizados<sup>4</sup>, mas é sempre válido retomá-la em busca de elementos teóricos capazes de contribuir para (re)pensar a prática e as políticas educacionais. Destacamos que se trata de um livro publicado em 25 idiomas e que, no Brasil, já recebeu mais de 60 edições, sendo o único livro brasileiro a pertencer a lista dos 100 títulos mais referenciados pelas universidades de língua inglesa.

Quanto ao autor, ressaltamos que, além de escrever e publicar *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire escreveu muitas outras obras, ministrou inúmeras palestras em universidades nacionais e estrangeiras, demonstrando o seu compromisso ético e estético com a Educação. Após retornar ao Brasil, em 1980, Freire escreveu várias obras, dentre elas *Pedagogia da Autonomia* (1996), frequentemente lida em curso de formação de professores e de professoras. Também recebeu títulos internacionais, além de exercer a função de Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991). Ao falecer, em 2 de maio de 1997, Freire já havia se consagrado como o mais importante educador brasileiro. Assim, reconhecendo a sua importância e a sua

---

<sup>4</sup> No decorrer da revisão de literatura, chamamos a atenção para várias iniciativas – livros, eventos, dossiês temáticos – realizadas no ano de 2018, em comemoração ao 50º aniversário de publicação da obra por nós estudada.

contribuição para o campo da Educação, voltamos o nosso olhar para *Pedagogia do oprimido*, tecendo diálogos com outras obras, com outros autores e autoras, para dar vida a este estudo.

Em termos metodológicos, destacamos que *Pedagogia do oprimido* é, essencialmente, uma obra dialógica, democrática e participativa. Pensando nisso, buscamos, a partir do diálogo com autores e autoras – da revisão de literatura – e da reflexão sobre as nossas trajetórias, propor uma discussão prático-teórica. Com isso, a discussão por nós proposta amplia o diálogo com o próprio Freire (1967, 1978, 1979, 1992, 1996) e nos leva a tecer novos diálogos com Costas, Santos e Vale (2020), Leite e Duarte (2007), Freire (2017), Greene (2017), Streck (2017), além de outros já anunciados e referenciados ao longo do texto.

Inspirados em Vosgerau e Romanowski (2014), partimos da premissa de que os estudos de revisão de literatura, como caminho metodológico, contribuem para examinar as contribuições das pesquisas nesse campo, para conhecer e analisar os estudos realizados, “[...] apontando a necessidade de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”. Para as autoras, tais estudos “[...] permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Com base nessa ideia, acreditamos que a metodologia utilizada possibilitou uma imersão na obra estudada, ampliando, assim, a nossa compreensão sobre ela e uma reflexão sobre a nossa prática docente.

Ante o exposto, podemos dizer que este diálogo com Paulo Freire, a partir da *Pedagogia do oprimido*, nos possibilitou não somente revisar, ou melhor, visitar o seu pensamento, mas também ampliar o nosso entendimento acerca dele. Assim, podemos dizer que este artigo é um pré-texto para reencontrarmos com Paulo Freire, sobretudo com a obra *Pedagogia do oprimido*, com base em três momentos: o vínculo com o contexto da Educação Popular; a interface com o Teatro do oprimido e a presença da “comunidade” em processos de alfabetização de crianças fundamentados no pensamento freiriano. Face a isso, somos instigados a (re)pensar a

nossa prática educativa a partir das bases ontológicas, antropológicas, políticas e pedagógicas de seu pensamento crítico e libertador, de modo a reconhecer as suas incontáveis contribuições para a educação brasileira.

### **O contexto da Educação Popular e da *Pedagogia do oprimido*: um olhar sobre o Brasil e a América Latina**

Analisar o contexto brasileiro, e em especial o surgimento da Educação Popular, tendo em vista o campo de recepção privilegiado das ideias freirianas, implica reconhecer os inúmeros retrocessos que o país tem vivido desde 2016. Essa conjuntura nacional revela as marcas do poder conservador enraizado estruturalmente em nosso país, sendo alimentado por projetos como “Escola sem Partido”, que criminaliza as lutas por transformações educativas, em busca de conter os debates sobre possíveis melhorias nas condições de vida da população, a partir de ideais como igualdade e justiça social.

Em uma perspectiva histórica e social, para Carrillo (2013), a Educação Popular pode ser reconhecida como:

Corrente pedagógica e um movimento educativo, com profundas raízes na América Latina, que surge em torno das ideias de Paulo Freire e há várias décadas inspira reflexões e práticas de educadores de base, professores, animadores culturais, ativistas e militantes sociais, organizações e redes sociais [...]. Como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadores, ela guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. (CARRILLO, 2013, p. 18-19).

Ao analisar a Educação Popular, campo de atuação de Paulo Freire, abordagens macro e microsociais podem ajudar na compreensão da conjuntura brasileira e latino-americana. Nelas,

políticas de retirada de direitos sociais avançam a passos largos sobre conquistas históricas das camadas populares. Neste trabalho, consideramos importante resgatar o percurso histórico da Educação Popular no cenário brasileiro, pois ele nos ajuda a ampliar a visão acerca dos impactos locais e nacionais das políticas públicas pensadas a partir de referenciais freireanos, em especial quando se trata de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo Streck *et al.* (2014), há, na América Latina, uma proximidade entre a EJA e a Educação Popular, compreendida como:

Uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas. Ela surge como uma manifestação que questiona a ordem de quem sabe e não sabe, quem ensina e aprende, de quem manda e quem obedece. Palavras como conscientização, libertação, empoderamento, humanização e emancipação procuram nomear os fins dessa educação. Estes dizem respeito ao destino da sociedade e ao tipo de mundo que pretendemos construir e por isso precisam estar na pauta de nossas discussões. (STRECK *et al.*, 2014, p. 22).

No Brasil, o conjunto de ações que poderiam ser nomeadas de Educação Popular é extenso: Círculos de Cultura Popular, Ligas Camponesas, Movimento de Educação de Base, dentre muitos outros. Esses movimentos constituíram a história de uma prática educativa que faz da sociedade a sua sala de aula, recriando os papéis de educador e educadora e educando e educanda, com diferentes métodos e formas de intervenção no mundo.

Nas décadas de 1950 e 1960, a Educação Popular fundou um movimento pedagógico no cenário latino-americano por meio do qual a educação passou a ser vista como um instrumento de libertação para as classes subalternizadas (STRECK, 2009). Foram criados espaços de participação que representaram uma tomada de consciência. Um exemplo desse movimento ocorreu em Angicos, sob a liderança de Paulo Freire (WEFFORT, 1980). Segundo Streck (2009):

Freire teve o mérito de captar e sistematizar como ninguém outro de seu tempo esse movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas viu e ouviu o movimento pedagógico nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo, buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo em que fez isso, Freire se pôs junto com o movimento, para o qual se tornou referência. (STRECK, 2009, p. 176).

Silva (2004), ao analisar o livro *Pedagogia do oprimido*, afirma que Freire concentra, na obra, esforços para descrever a dinâmica dos processos de dominação, muito mais do que demonstrar como a dominação se transfigura em um reflexo das relações econômicas. As críticas de Freire sobre educação tomam como base a estrutura e o funcionamento da educação institucionalizada. Dessa forma, o autor produziu uma importante e original crítica à escola tradicional. É central em sua epistemologia o conceito antropológico de cultura, entendendo cultura como criação e produção humana, sem distinção entre cultura erudita e cultura popular. Essa concepção ainda hoje influencia as ações de Educação Popular no Brasil e demais países da América Latina. Nessa perspectiva, o pensamento de Freire pode ser considerado pedagógico “[...] na medida em que ele não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser” (SILVA, 2004, p. 58).

Sobre esse assunto, vale lembrarmos que um grupo de trabalho despontado em Pernambuco, no final dos anos de 1950, inovou ao relacionar a miséria, e não o analfabetismo, como o problema da educação das camadas populares do Nordeste brasileiro (FREITAS; BICCAS, 2009). Para esse grupo, a educação e a escola representavam não a reprodução da sociedade existente, mas uma oportunidade para a ação e a transformação da sociedade, podendo dar respostas concretas às necessidades dos setores mais empobrecidos do país. De acordo com os autores:

É importante ressaltar que nesse modelo a chamada “cultura específica” da comunidade teria um destaque muito especial, instaurando uma nova dinâmica, na qual a educação estaria intrinsecamente articulada àquilo que, naqueles anos, ganhou força e vitalidade: a ideia de cultura local. Assim, comunidade e escola, de maneira integrada, experimentariam concretamente um processo mútuo e simultâneo de transformação. Paulo Freire concebia o homem como um ser relacional e criador, aquilo que ele chamava de um agente da história, um ser “criador” e “consciente”, portanto, capaz de exercer um papel ativo nos processos de transformações sociais. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 228).

Essa pedagogia crítica (STRECK, 2009) resultou no apontamento de Freire, no fim da década de 1960, como um importante nome no meio acadêmico. As suas ideias implicaram a afirmação de um novo paradigma que partia da realidade concreta dos educandos e das educandas. As práticas educativas e suas concepções de ensino e sociedade culminaram com o exílio de Freire por cerca de 15 anos. Depois disso, com a chamada “redemocratização do Brasil”, ele retornou ao país, ainda em uma conjuntura de lutas por cidadania, direitos humanos e trabalhistas.

Muitas das propostas inspiradas em Freire foram incorporadas à Constituição de 1988, por meio da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte. Nessa perspectiva, mais do que nunca se notou a intervenção de movimentos sociais na construção de políticas públicas, em que se desenvolveu uma nova concepção acerca do Estado Brasileiro e da sociedade civil, dotada de forte capacidade propositiva com ações pautadas em organização autônoma e disputa nos espaços institucionais. “Paulo Freire havia insistido na ideia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre ação política” (STRECK, 2009, p. 173).

No fim do século XX, o cenário apresentava variações múltiplas, em que as organizações de comunidades, bairros e ruas de localidades pobres traziam à tona reivindicações das camadas populares urbanas por direitos, melhores serviços públicos e educação de qualidade. Nas zonas periféricas das grandes cidades,

“[...] o acesso a tais direitos já era realidade, mas tratava-se de uma realidade sujeita a impressionantes níveis de improvisação, deterioração e, por conseguinte, de desvalorização social” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 317).

A reconfiguração do capital levada a cabo na década de 1990 difundiu o discurso da globalização, em que uma educação voltada ao mercado invadiu os debates das políticas públicas educacionais brasileiras. Para Freire:

O discurso da Globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e a miséria de milhões. (FREIRE, 1996, p. 144).

Nesse novo contexto, os movimentos sociais continuam a atuar pelas margens, se desenvolvendo em espaços ainda marginalizados e elaborando estratégias de ação que visam dar continuidade a luta por direitos sociais, civis e políticos.

No século XXI, surgem novos atores que atuam na Educação Popular, muitas vezes criticados por ligações contraditórias com o Estado e o capital financeiro. Uma dessas organizações são as organizações não-governamentais (ONGs), que se constituíram principalmente a partir da década de 1990 e passaram a atuar de forma privilegiada no cenário brasileiro, recebendo muitos investimentos públicos e privados (GOHN, 2013; NEVES, 2002). Esses novos atores produzem alternativas para a construção de uma pedagogia inspirada em práticas da Educação Popular freiriana, atuando e modificando a vida concreta das camadas populares do Brasil. Essas ações buscam impactar a educação e a vida dos grupos sociais subalternizados, pois, para Paulo Freire:

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres de compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontra os homens concretos. (FREIRE, 1979, p. 18-19).

Nesse sentido, podemos afirmar que as práticas de Educação Popular da contemporaneidade continuam sendo produzidas e reproduzidas nas periferias urbanas, associações da sociedade civil, ONGs, Quilombos, assentamentos de sem-terra e demais movimentos sociais, guardando características que foram inspiradas na vida e na obra de Paulo Freire. Essas práticas podem ser consideradas libertadoras, na medida em que:

A Pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...]. Esta é a razão pela qual, como já afirmamos, esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores. Seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 22).

Contudo, tais práticas devem ser analisadas sem perder de vista os interesses postos pela inserção desses movimentos com inspiração freiriana no cenário internacional, pois, a partir do final do século XX, o Estado brasileiro responsabilizou a sociedade civil pelo atendimento das necessidades sociais, de lazer e cultura dos mais pobres, para os quais os equipamentos públicos não chegam. Desse modo, é importante que as ações inspiradas na Educação

Popular possam ser acompanhadas de perto, pois corremos o risco de que operem

[...] para esgotar os esforços reivindicatórios e as lutas sociais, uma vez que estão atendendo a uma demanda projetada para agentes externos. Além disso, é também uma forma de regular as ações das inúmeras organizações sociais criadas no país com o objetivo de atender as populações empobrecidas, mudando o lugar social das organizações: de instituidoras de processos educativos passaram a meras executoras de processos já instituídos no bojo dos ideais com as quais tais políticas foram concebidas. (STRECK *et al.*, 2014, p. 107-108).

Contudo, para analisar o nosso Sistema de Ensino, bem como a escolarização das camadas populares no Brasil e na América Latina, é preciso levarmos em conta que há, nas nossas escolas públicas, um caráter historicamente excludente, oriundo da própria sociedade capitalista (ESTEBAN; TAVARES, 2013).

O contexto social e político mais amplo que trouxemos nesta parte do texto nos ajuda a compreender as implicações pedagógicas geradas pela obra *Pedagogia do oprimido*. Não é um livro inocente, esvaziado de intensões ou proposições. Freire (1987, p. 12) dedicou essa obra “[...] aos esfarrapados do mundo e aos que com eles lutam”, conforme afirmado nas primeiras linhas do seu livro, demonstrando o seu mais profundo desejo por uma ação libertadora, pois, para ele, é a educação que produzirá a libertação.

Apontada como a principal obra de Freire, *Pedagogia do oprimido* assinala – em um convite à reflexão – que, entre oprimidos e oprimidas e opressores e opressoras, há uma relação de desumanização e, conseqüentemente, de alienação, não apenas dos oprimidos e das oprimidas, mas também dos opressores e das opressoras. Nesse sentido, a educação exerceria uma função libertadora.

Fundamentados pelo seu pensamento e conscientes de que a ação e a reflexão (práxis) resultam em um movimento dialético, que possibilita (re)pensarmos as nossas práticas educativas, traremos, a

seguir, algumas provocações suscitadas pela obra de Paulo Freire em nossas trajetórias sociais. Com isso, buscamos compartilhar a força das ideias de quem nunca abandonou a Educação Popular, problematizando as aproximações entre a obra em estudo: a *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e o Teatro do oprimido, de Augusto Boal.

### **Uma conversa entre o Teatro do oprimido e a *Pedagogia do oprimido***

Entre os diálogos tecidos acerca da obra *Pedagogia do oprimido*, uma das autoras deste artigo destacou que, em 1992, foi realizado um curso teatral organizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gonçalo, Rio de Janeiro, pautado na proposta do Teatro do oprimido, de Augusto Boal. É importante sinalizarmos que o curso ofertado na cidade de São Gonçalo teve à frente de sua direção o ator, coreógrafo e monitor Marcus Vargens, formado pelo dramaturgo Augusto Boal e, portanto, com bastante experiência em técnicas e exercícios acerca do Teatro do oprimido.

Durante o curso, os participantes tiveram a oportunidade de estudar com o próprio Augusto Boal, na Casa de Cultura Pascoal Carlos Magno, em Santa Tereza, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, os participantes puderam compreender alguns pontos convergentes e singulares entre a proposta da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, e o Teatro do oprimido, ressaltando-se que os dois autores defendem, em suas obras, uma transformação social por meio da educação e da cultura local. A partir dessa perspectiva, é oportuno destacarmos alguns pontos em que suas concepções se aproximam em seus campos de atuação.

Segundo Boal (2009), o Teatro do oprimido pode ser considerado uma tentativa de se ensaiar a realidade, de modo que arte e estética provoquem ações que ultrapassem os limites do palco e atinjam a vida real para transformá-la. O método desenvolvido por Boal foi difundido, a exemplo da pedagogia de Freire, em diversos

países e foi batizado como Teatro do oprimido em homenagem a Paulo Freire.

Por compreender o teatro como potente ferramenta na busca por transformação social, com e pelos oprimidos e pelas oprimidas, Boal criou e difundiu seu método de teatro baseado em jogos. Nele, os atores e as atrizes têm a liberdade para criar e se expressar diante de situações diversas de opressão. Boal escreveu seus primeiros textos sobre o Teatro do oprimido nos anos de 1960 e 1970, sendo reunidos no livro *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, publicado nos anos de 1980. Sobre o autor, afirma-se que foi uma das lideranças do Teatro de Arena em São Paulo, nos anos de 1960, se tornando, posteriormente, uma referência do teatro brasileiro, como diretor, teórico e autor teatral.

O Teatro do oprimido (BOAL, 1991), é uma metodologia que alia ação social com teatro. É constituído de uma série de ações e fazeres teatrais improvisados, visando transformar as relações de poder na sociedade capitalista, por intermédio da busca de uma conscientização política do público e dos atores envolvidos no processo do fazer teatral em cena. Trata-se, portanto, de uma metodologia em que a atuação, a discussão e a transformação dos atores e das atrizes e do público se dão pela ação em cena. Apresenta uma possibilidade de fazer teatral na qual a divisão dos papéis dos/as atores/atrizes-espectadores/as, quem atua e assiste têm papéis relevantes. Podemos dizer, então, que o Teatro do oprimido, de Boal (1991), estimula a que todos sejam participantes ativos da ação representada nas cenas, cujo espectador se transforma em “espect-ator”.

A partir dessa perspectiva, os “espect-atores”, tanto atores e atrizes como plateia, mostram nas cenas, com gestos e falas, o que está ocorrendo na realidade. Eles exercitam, trazendo para a cena, ações do cotidiano, de suas vidas, em uma perspectiva consciente, cujo objetivo consiste em fortalecer-los/as para uma atuação que resulte na transformação de suas próprias vidas e na sociedade. Logo, observamos que o Teatro do oprimido possui marcas da

*Pedagogia do oprimido*, tendo em vista ser construída com e pelo oprimido ao invés de para ele, como bem sinalizou Freire (1987). Essa prática coloca-se como um caminho na busca pela humanização dos homens e das mulheres. Nesse sentido, tanto Freire como Boal defendem que é necessário que a pedagogia “[...] faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 17). Entretanto, não se pode deixar de exercitar a consciência, como nos faz ver Freire (1987) ao longo de sua obra, de que é importante a valorização do conhecimento formal curricular, pois, na *Pedagogia do oprimido*, o que importa é a forma como trabalhamos esse currículo a partir da realidade dos sujeitos e de sua problematização.

Atentando para a relação entre Boal e Freire, podemos inferir que, em sua base, o Teatro do oprimido possui uma importante função pedagógica, pois estimula a capacidade reflexiva do oprimido e da oprimida, advertindo-o/a de que ele/a também, em seus comportamentos e atitudes, pode colocar-se no papel do opressor ou da opressora. Por esse motivo, sua busca consiste em partir da realidade dos espectadores e das espectadoras e dos atores e das atrizes, suscitando reflexões que possibilitem transformar sua realidade. Nessa perspectiva, o diferencial do Teatro do oprimido, bem como a sua relação com a *Pedagogia do oprimido*, está no fato de que as pessoas que estão na condição de espectador/a (receptor/a) podem se tornar sujeitos em cena e trazer para ela sua própria realidade, a fim de criticá-la e modificá-la, possibilitando algum nível de transformação. Além disso, o fazer teatral pode suscitar uma reflexão acerca da atuação, levando-os a observar se o comportamento adotado durante o espetáculo foi um comportamento que figura a manutenção das relações de opressão ou a serviço da libertação.

Conforme afirmado por Boal (1991), o Teatro do oprimido não é composto apenas por uma técnica, mas por diversas técnicas, tendo em vista que um dos objetivos é colocar os atores e as atrizes

diante de problemas políticos e sociais, dando apoio aos oprimidos e às oprimidas nas lutas que travam contra a opressão. Assim, por meio de diversas técnicas como Teatro-jornal, Teatro-fórum, Teatro-invisível, estimula-se que os/as envolvidos/as levem para seu cotidiano a discussão que foi realizada nas cenas, com fins a ajudar na transformação de sua condição de oprimido e de oprimida. Essa busca pela transformação ocorreu em diversas áreas, inclusive no teatro e nas rádios, pois:

A partir das décadas de 1960-1970, eclodiram, na América Latina, movimentos alternativos de comunicação social que se caracterizaram fundamentalmente pela apropriação dos meios de comunicação de massa por populações e sujeitos marginalizados que, na luta diária para afirmar ou garantir sua existência, reinventam formas de luta e de expressão. Esses movimentos expandiram-se enormemente na década de 1990. Com a premissa de “dar voz aos que não têm voz”, os movimentos adotaram e, em muitos casos ainda adotam, como principais bandeiras de luta, a democratização da comunicação e a superação da noção mecânica de comunicação fundamentada na transmissão de informações de emissores e fontes ativas a receptores passivos. (COCCO; CAIMI, 2021, p. 2).

Com base nessa perspectiva, o Teatro do oprimido foi bastante vivenciado em espaços como sindicatos e associações de moradores/as nas décadas de 1970, seguindo os acontecimentos àquela época, onde se podia fazer demonstração de caminhos em que o Teatro-fórum, e outras formas do Teatro do oprimido, colaborassem para se compreender expressões de manifestações culturais (ZOTESSO, 2010).

No que se refere à *Pedagogia do oprimido*, é importante lembrarmos que ela estimula a prática da escuta, da conversa, da afetividade. Em sua obra, Freire (1987) fala sobre os modos de opressão da educação capitalista, que tem como base a disciplinarização dos corpos. Partindo dessa acepção, Freire discute duas posições frente aos processos de ensino: a concepção bancária,

cujos enfoques estão na transmissão de conhecimentos; e a concepção libertadora, que se pauta no diálogo e na capacidade de, criticamente, problematizar a realidade. Assinalamos, ainda, que, na educação bancária, o educando e a educanda são vistos como um “fundo bancário” no qual o educador e a educadora depositam informações que vão sendo arquivadas. Com um comportamento dócil, passivo, ou meramente receptor, o educando e a educanda necessitam, grande parte das vezes, de modo mecânico, memorizar aquilo que ouvem na escola.

Já na educação libertadora, segundo Freire (1987), educador e educadora e educando e educanda atuam juntos/as, em busca de descobrir e redescobrir o que há no mundo. O conhecimento que ocorre nesse processo é crítico, uma vez que é construído de modo reflexivo, em uma tentativa constante de desvendar a realidade, assumindo uma posição mais crítica diante dela. O saber construído dessa forma implica a problematização da realidade e o desejo de transformar o mundo. Todavia, para que ocorra a educação problematizadora, é fundamental o diálogo entre educandos e educandas e educadores e educadoras, com uma participação efetiva por meio da qual se possa opinar sobre quais conteúdos serão trabalhados, de forma que não fiquem desvinculados da realidade que vivem, de acordo com o que defende Freire (1987).

Por fim, consideramos oportuno destacar que as obras de Freire (1987) e Boal (1991) convergem, sobretudo, no que se refere ao “diálogo”, que, segundo Freire (1987, p. 45), trata-se de um “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A partir dos dois autores, entendemos que, nessa relação dialógica, se articulam a proposta pedagógica com os interesses dos indivíduos que se encontram oprimidos e os princípios fundantes da luta contra a opressão.

Alinhado com o pensamento freiriano, Augusto Boal (2009) considera que o processo de conscientização da realidade acontece com base na relação ação-reflexão-ação, na aceção de práxis defendida por Freire. Diante disso, podemos perceber que, para Boal,

assim como para Freire, é fundamental que, além de se compreender a realidade, os sujeitos busquem nela intervir para transformá-la; assim sendo, tanto a educação quanto o teatro assumem o seu caráter político. No Teatro do oprimido, para que isso ocorra, o processo envolve, inclusive, a “desmecanização” do corpo, possibilitando uma tomada de consciência individual e coletiva.

Com base nos dois autores, somos convidados a refletir sobre o atual contexto, marcado por intolerância, silenciamento, injustiças, *fake news*, entre outras questões que afetam a educação. Isso nos leva a defender uma proposta pedagógica que privilegie o diálogo em seus fazeres diários, em uma constante ação-reflexão sobre a prática, a fim de buscar novas práticas baseadas no princípio da alteridade e nas potentes relações entre educadores e educadoras e educandos e educandas.

Pensando nessa relação dialógica entre educadores e educadoras e educandos e educandas em uma ação pedagógica que se dá por meio das “práxis” (FREIRE, 1987), a discussão que se segue resulta de uma experiência em alfabetização, fazendo-nos pensar nos atravessamentos da obra *Pedagogia do oprimido* em nossas vidas de educadores e de educadoras. Desta vez, trazemos as reverberações implicadas por uma prática educativa fundamentada no pensamento freiriano, levando em consideração o tempo e o espaço da escola e dos processos formativos que se dão fora dela, como possibilidades para o enriquecimento da formação do professor e da professora.

### **Um diálogo sobre “comunidade” a partir da alfabetização com crianças**

Bastante recorrente na obra freiriana, a categoria “comunidade” traz-nos alguns elementos para pensar no seu papel formativo e na sua capacidade de contribuir para a organização das pessoas em defesa de um bem comum. Ela reflete essa unidade, democraticamente organizada, capaz de pensar, definir e discutir

pautas acerca do cotidiano. Como sugere Freire (1987), pensar uma educação a partir da comunidade implica pensar um processo educativo enraizado na realidade local. A partir desse olhar para o local, da sua compreensão, é possível ampliar a visão acerca de outros contextos: regional, nacional, global.

Tomamos como referência para esta discussão, a trajetória de um dos autores, cuja alfabetização – na infância – foi pautada no pensamento freiriano. Nesse sentido, o presente estudo, além da sua função prático-teórica, busca aprofundar a discussão acerca da comunidade e do seu papel em práticas educativas, ao voltar-se para experiências de alfabetização com crianças fundamentadas no pensamento de Paulo Freire, a exemplo dos estudos de Leite e Duarte (2007) e Oliveira (2020, 2021).

É importante destacarmos que os estudos relacionados ao pensamento freiriano – especialmente no campo da alfabetização – são mais recorrentes na educação de pessoas jovens e adultas. Conforme sugerem Peloso e Paula (2021):

No Brasil, predominam os estudos voltados à educação de pessoas jovens e adultas, às análises dos processos de opressão, à humanização e às desigualdades sociais. Entretanto, nas últimas décadas, a obra freiriana tem sido estudada por pesquisadoras e pesquisadores que reconhecem também as influências do pensamento de Paulo Freire para a educação de diferentes crianças e infâncias. (PELOSO; PAULA, 2021, p. 2).

Ao revisar a literatura, o estudo realizado por Peloso e Paula (2021) aponta alguns investimentos de pesquisadores entre Paulo Freire e a educação das infâncias. Com elas, concordamos que os currículos escolares “[...] desconsideram as realidades e os saberes populares das crianças discriminando-as, principalmente as das classes populares” (PELOSO; PAULA, 2021,

p. 6). Diante disso, voltamos a atenção para o trabalho de alfabetização com infâncias que teve como base as “palavras geradoras” (FREIRE, 1979). Sobre esse assunto, partimos dos

estudos de Leite e Duarte (2007) e Oliveira (2020, 2021), nos quais encontramos referências a práticas de alfabetização desenvolvidas com palavras (entre 15 e 20) que servem como base para os processos de alfabetização, entre elas a categoria “comunidade”, conforme a Secretaria de Educação do Ceará

–Seduc-CE (CEARÁ, 198-). Segundo a *Cartilha da Ana e do Zé*:

Comunidade é povo unido. O povo se ajuda. O povo unido se ama. O povo unido é forte. A união faz a comunidade. O Zé diz: Viva a comunidade. A Ana ajuda a comunidade. A comunidade ajuda a vida? Como a comunidade ajuda o povo? O povo é unido? Como a gente faz a união? Menino ajuda a comunidade? A escola é comunidade? Povo unido é bom?<sup>5</sup> (CEARÁ, 198-, p. 95)<sup>6</sup>.

Diante disso, dedicamos especial atenção a dois eixos temáticos: o primeiro diz respeito ao trabalho com as palavras geradoras em processos de alfabetização das infâncias; e o segundo, tomando como base uma das 18 palavras geradoras trabalhadas pela Seduc-CE (CEARÁ, 198-) na alfabetização de crianças, está pautado na problematização da categoria “comunidade”, a qual foi discutida por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido*.

A respeito da alfabetização, iniciamos este diálogo afirmando que: “Alfabetizar, para Freire, é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando, possibilitando que ele avance para além de suas crenças em torno de si e do mundo” (LEITE; DUARTE, 2007, p. 42). Diante disso, acreditamos que o trabalho com as palavras geradoras, em virtude da participação coletiva e do diálogo, reflete o cotidiano da comunidade, pois valoriza o local e as experiências que dele resultam. Além disso, o trabalho com as palavras geradoras resulta em uma prática educativa por meio da qual os educandos e as educandas são estimulados/as a conhecer e explorar (novas) palavras, a partir de

---

<sup>5</sup> Sobre esse assunto, ver a página 6 de Oliveira (2019).

<sup>6</sup> Não faremos referência ao ano, visto que a cartilha não traz data de sua publicação, mas os registros sugerem que foi publicada entre 1982 e 1985.

suas referências de mundo, resultantes de experiência socioculturais (FREIRE, 1979). Assim, à medida que conhecem a escrita das palavras, eles/as escrevem e descrevem o seu mundo, a sua comunidade, as suas referências locais.

Sobre as palavras geradoras, Freire (1979, p. 43) destaca que, uma vez selecionadas, se criam “[...] situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas”. Assim, de forma gradativa, educandos e educandas vão ampliando o seu conhecimento sobre a língua e sobre o mundo, a partir de elementos da sua vivência. O autor alerta-nos, ainda, que as palavras geradoras precisam exprimir o contexto cultural dos educandos e das educandas, por isso são retiradas da vida, e nunca escolhidas unilateralmente pelo docente. Afinal, como afirma Freire (1979, p. 42) tais palavras “[...] são constituídas por vocábulos carregados de certa emoção”, são “[...] palavras típicas do povo... ligadas à sua experiência vivencial”.

Nesse sentido, como parte da comunidade local, a escola surge como um espaço para oportunizar novas leituras – a partir do encontro com as palavras, com a sua escrita – alimentando a premissa do “Ser mais” (FREIRE, 1987), do “ser alguém no mundo” (OLIVEIRA, 2021), por meio de uma educação que rompe com a marginalização do “não saber ler e escrever”, que busca romper e superar formas de exclusão (escolar e social), possibilitando a realização de novas leituras de mundo, de intervir na realidade para transformá-la. Nesse contexto, a escola é compreendida como um espaço capaz de contribuir para que o “ser” – educando e educanda – se torne capaz de construir a sua “autonomia” (FREIRE, 1996) e fazer as próprias escolhas, reconhecendo na educação uma possibilidade de mudança, visto que cultiva valores muito significativos, como a coletividade, a solidariedade, o respeito aos saberes da comunidade e a valorização da cultura local, conforme ressalta Oliveira (2019, p. 3).

Com base nisso, defendemos que a escola deve ter clareza da importância desse “lugar social”<sup>76</sup> (STRECK, 2017, p. 117), pois é nele que educandos e educandas estão inseridos/as. Logo, a compreensão da escola como parte desse espaço – desse lugar social – torna-se fundamental para que as ações pedagógicas nela desenvolvidas reflita e problematize a realidade de seus/suas estudantes. Diante disso, ressaltamos a urgência de uma *Pedagogia do oprimido* capaz de levar em consideração a realidade das comunidades rurais e das periferias urbanas, pois são lugares em que o acesso à escola ainda é bastante limitado. A respeito disso, Oliveira (2021) sugere a ideia de uma educação represada, tendo em vista condições geográficas (zona rural), sociopolíticas que incidem sobre a educação das crianças oriundas das classes populares.

Para Leite e Duarte (2007, p. 44): “As crianças, em qualquer idade, gostam de ser ouvidas, de falar sobre os acontecimentos mais recentes e seus problemas existenciais”. Por esse motivo, acreditamos que o trabalho com as palavras geradoras, conforme sugerem os autores, valoriza a leitura, a escuta, a participação dos educandos e das educandas. Além disso, destacamos o papel da cultura local no processo de alfabetização, como destaca (OLIVEIRA, 2020), referindo-se à leitura de cordel, às brincadeiras e à história da comunidade. A cultura local é rica em expressões e linguagens, mas estas são muitas vezes negligenciadas, esquecidas, pelas políticas, pelo currículo e, por conseguinte, pelas práticas escolares.

Sobre o trabalho com as palavras geradoras, Leite e Duarte (2007) destacam o envolvimento das crianças no processo de sua escolha, o papel dos diálogos, da escuta sensível às crianças, da participação. Por meio dessa prática, é possível explorar a história de vida dos/as estudantes, contribuindo para que eles/as olhem para a sua realidade e reflitam sobre ela. Com relação ao professor ou à

---

<sup>7</sup> Ao tratar de “lugar social” Streck (2017, p. 117) destaca que a “Pedagogia do oprimido escancara o fato da não neutralidade pedagógica e assume claramente o lugar social onde essa pedagogia é feita”.

professora, afirmam que cabe a ele/a “[...] explorar a pluralidade cultural e respeitar a pluralidade das vozes, os diversos saberes e opiniões, porém, sem deixar de as orientar e refletir criticamente” (LEITE; DUARTE, 2007, p. 44).

Um dos fatores relevantes deste trabalho diz respeito à participação ativa de professores e de professoras em todas as etapas, desde a escolha das palavras geradoras até o trabalho em sala de aula. Oliveira (2020), ao discutir esse assunto, destaca o importante papel da participação docente na elaboração da *A Cartilha da Ana e do Zé* (CEARÁ, 198-), conforme já destacamos no decorrer desta seção. Em outras palavras, podemos dizer que professores e professoras participam ativamente da elaboração do currículo. E este, por sua vez, parte da realidade local, valorizando o cotidiano da escola e da comunidade na qual ela está inserida.

Portanto, os dois estudos, tanto o de Oliveira (2020) quanto o de Leite e Duarte (2007), nos remetem ao que estes últimos chamaram de “adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças” (LEITE; DUARTE, 2007, p. 22). Para nós, problematizá-los em diálogo com a *Pedagogia do oprimido*, vem acentuar a importância da construção coletiva, participativa, democrática, envolvendo educandos e educandas, educadores e educadoras e comunidade na escolha de palavras geradoras de mundo. No caso da experiência relatada por Oliveira (2020), para além de sua significação, chamamos atenção para o fato de “Ana” e “Zé” (CEARÁ, 198-) referir-se às letras “A” e “Z”, início e fim do alfabeto, mas também criar uma unidade semântica com o local, visto que são nomes comuns no interior do Ceará. Além disso, atentamos para o fato de que a Cartilha é “da/do” e não “para” a Ana e o Zé.

Atentos a essa construção, retomamos uma discussão freiriana de que a “pedagogia do oprimido” é uma pedagogia “do/com o oprimido” e não uma pedagogia para o oprimido e a oprimida. É, assim, uma pedagogia que envolve o fazer coletivo, a reflexão crítica e, por que não dizer, a participação da/na comunidade. Advertimos que o emprego do vocábulo “para”, no contexto da educação,

implica uma educação prescrita por setores privilegiados da sociedade, entre eles grupos editoriais, que, ao produzir “para” a educação, deixam de lado, por exemplo, as peculiaridades locais e os aspectos culturais que atravessam a vida dos/das estudantes. Por esse motivo, a *Pedagogia do oprimido*:

Nasce também inspirada em sua sabedoria de entender e enfrentar os problemas da realidade; de seu poder de desvelar com singularidade as coisas óbvias do cotidiano; de sua valorização ao senso comum como ponto de partida para o conhecimento político- científico-filosófico, e de sua fé, respeito e crença nos seres humanos. (FREIRE, 2017, p. 29).

Partindo desse pressuposto, de que processos de alfabetização freiriano são pensados a partir da realidade dos educandos e das educandas, retomamos a discussão acerca da comunidade, compreendendo a escola como uma comunidade inserida em um contexto mais amplo, que Freire (1987, 1992) chama de “comunidade local”. O autor defende uma escola centrada na relação educador/a-educando/a e na comunidade local. Uma escola na qual o aprendizado resulte de diálogos, leituras e olhares – ora inquietantes, ora inquietados – para o contexto local.

Após explanarmos sobre o primeiro eixo temático, a partir dele iniciamos a discussão acerca da categoria “comunidade”. Acentuamos que, além de ela figurar como uma palavra geradora, é comum identificá-la no pensamento freiriano, inclusive em *Pedagogia do oprimido*. Diante disso, faremos uma breve discussão sobre o conceito de comunidade em Freire, ao mesmo tempo em que destacamos como a comunidade pode contribuir com a educação e com a superação de formas de opressão.

Tomando a comunidade como referência, lançamos mão de uma busca em algumas obras de Paulo Freire, a fim de identificarmos a sua incidência e a forma como o autor a compreende. Tendo em vista que se trata de uma vasta obra, selecionamos algumas obras por bloco, inspirados em Scocuglia

(2020), que sugere uma divisão da obra de Paulo Freire em três blocos: o da educação como prática da liberdade, o dos escritos africanos e os dos livros dialógicos. Partindo desse pressuposto, identificamos que a comunidade aparece com mais intensidade em *Educação como Prática da Liberdade* (8), *Pedagogia do oprimido* (15); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (31); *Pedagogia da Esperança: um retorno com a pedagogia do oprimido* (13)<sup>8</sup>. Isso significa dizer que se trata de um conceito presente em diferentes momentos do pensamento freiriano.

A partir dessas obras, podemos considerar a comunidade como associação, união de pessoas em torno de um mesmo propósito ou objetivos, o que pode ser notado nas referências a “comunidades locais”, “comunidades agrárias”, “comunidades indígenas”, “comunidades de base”, “comunidade camponesa”. Foi possível percebermos que, em vários momentos, Freire aponta a organização em comunidade como sinal de enfrentamento, de luta, de resistência ao opressor e à opressora. É interessante observarmos que esse enfrentamento se dá também no campo da Educação, por meio do diálogo, da participação e da troca de saberes, contrariando a prática de ensino transmissionalista adotada pela “educação bancária” (FREIRE, 1987), anunciada na seção anterior. Assim sendo, a comunidade é apresentada como um contributo para novas formas de ação, tendo em vista a capacidade das pessoas se organizarem e, coletivamente; problematizar a realidade local e enfrentar as formas de exclusão, tomando frente ante os problemas que as afligem.

De tais problemas, destacamos as questões referentes à educação, daí a importância da participação da comunidade, do diálogo entre a família e a escola. Participar é assumir a sua responsabilidade social. Logo, é um ato político. A participação atuante em diferentes espaços, como no bairro, na Igreja, em

---

<sup>8</sup> A busca foi realizada em livros digitais (Formato em PDF), por meio do Menu Editar >> Localizar >> Abrir pesquisa total do Reader >> No documento atual >> (inserção de: **comunidade**) Pesquisar. Os resultados apresentados referem-se àqueles encontrados nessa busca.

sindicatos, em associações de moradores/as ou em organismos da escola contribui não somente para pensar a escola, mas para formar os sujeitos que ao participarem desenvolvem um aprendizado a partir do olhar problematizador para a comunidade. É nesse sentido que entendemos o processo de escolha das palavras geradoras (FREIRE, 1979) como uma etapa participativa e, portanto, formativa, visto que envolve diversos sujeitos e experiências.

Como organização popular, a comunidade assume um importante papel ao participar da escola, contribuindo com o desenvolvimento de projetos, de atividades, participando das tomadas de decisões, entre outros. Vale lembrarmos que estas são ações que resultam em outros espaços formativos e, conseqüentemente, na formação das pessoas. A respeito disso, Nakashima, Almeida e Cardoso (2020, p. 8) afirmam que “[...] os espaços educacionais escolares e não escolares podem contribuir para quebrar a dualidade opressor e oprimido, ao criar oportunidades de investigação crítica da realidade social”.

Pensando com Freire (1978), concluímos que a integração entre escola e comunidade, além de integrar esforços na defesa de uma educação pública popular, estimula a “[...] solidariedade social, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade” (FREIRE, 1978, p. 40). Desse modo, a comunidade funciona como espaço onde há troca de saberes, mobilização e organização popular (FREIRE, 1992), seja nas lutas por educação, seja nas lutas políticas travadas em busca de melhorias para o local.

Diante disso, observamos que tanto em *Pedagogia do oprimido* como em *Pedagogia da esperança*, ao retornar à pedagogia do oprimido, a “comunidade local”<sup>9</sup> é apresentada por Paulo Freire

---

<sup>9</sup> Vale lembrarmos que, para além da relação escola e comunidade, assim como na educação, a comunidade reflete um caráter político, tendo em vista a sua

como um lugar onde há aprendizagem e troca de saberes – um lugar no qual a Educação Popular acontece. Nessa acepção, as experiências relatadas por Leite e Duarte (2007) e por Oliveira (2020), por meio de uma articulação prático-teórica, destacam a realização de experiências democráticas, de práticas educativas e de conteúdos que fazem sentido para educandos e educandas, visto que refletem a sua comunidade local. Mediante isso, acreditamos ser fundamental que a escola, apesar dos muros, abra-se à comunidade, a fim de compreender o território no qual está inserida. A escola é parte da comunidade, logo não pode alhear-se a ela.

Após discutirmos os eixos temáticos – alfabetização com crianças e comunidade –, concluímos que, em uma sociedade marcada por situações de opressão, a presença de ações reflexivas, coletivas, rompe com uma educação individualista, dogmática, mecanicista, e abre caminhos para uma educação libertadora, solidária, humanizadora e, portanto, comunitária. A partir disso, acreditamos que a discussão proposta reitera o entendimento de que a educação das classes populares passa pela relação entre escola e comunidade. Afinal, por meio dessa relação, torna-se possível conhecer e, quiçá, compreender a leitura de mundo que educandos e educandas trazem para a escola. Assim, ao caminhar de mãos dadas, a comunidade e a escola – a comunidade-escola – podem contribuir com o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem a cultura local e o fortalecimento da luta por políticas públicas, entre elas, as políticas em defesa da escola pública, comunitária e popular.

### **E assim findamos este diálogo...**

Acreditamos que este artigo – fruto de diálogos – representou um movimento de reencontrar em nós traços, imagens e recordações da presença do livro *Pedagogia do oprimido* em nossas trajetórias de

---

proximidade com o “engajamento”, a “militância”, o “ativismo”, a “mobilização” e a “participação”, conceitos também recorrentes no pensamento de Paulo Freire.

vida e de trabalho no campo da Educação. Tal obra é marcada pela afirmação de uma proposta de educação crítica e libertadora, contribuindo para que possamos pensar na dimensão política da educação. Afinal, apesar de ter sido escrita em outro momento histórico, de ditadura e exílio, ela nos traz elementos para pensarmos a educação atual, sobretudo no que se refere ao fato de que professores e professoras assumam uma postura neutra diante das injustiças, das desigualdades sociais, dos cortes na educação e da perseguição à categoria docente.

Nesse sentido, a realização desta discussão – por meio de um “quefazer” (FREIRE, 1996) coletivo e dos múltiplos olhares sobre conceitos e práticas experienciadas por sujeitos aprendentes e inacabados – resultou no encontro com Paulo Freire, suas concepções, seus princípios, seus conteúdos e seus métodos. Uma discussão que, política e epistemologicamente, implicou olhar para as nossas trajetórias sociais e refletir sobre as nossas ações pedagógicas, no intuito de trazer contribuições para que outros sujeitos – sobretudo professores e professoras – possam, a partir do pensamento freiriano, problematizar e (re)inventar os caminhos da sua prática educativa.

Quando voltamos o nosso olhar para o Teatro do oprimido e para a *Pedagogia do oprimido*, lembramos que a nossa ênfase foi discutirmos e defendermos uma Educação Popular, voltada aos educandos, às educandas, aos sujeitos pobres, aos/às analfabetos/as, aos/às despossuídos/as de terra e de políticas públicas adequadas, como sujeitos de cultura, do conhecimento e da história. Instigados tanto por Freire quanto por Boal, este estudo é um convite a (re)pensar a relação educativa com respeito, amorosidade e, sobretudo, com um compromisso ético.

Por meio das reflexões e dos questionamentos levantados, cremos ter cumprido com o nosso propósito, ao debatermos sobre as contribuições do pensamento freireano na nossa formação, compreendendo que “[...] somente um ser que é e está sendo no tempo que é seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo

isto, de comprometer-se” (FREIRE, 1979, p. 8). Um compromisso evidenciado ao destacarmos o diálogo, a relação entre escola e comunidade, a práxis e a cultura popular como elementos imprescindíveis à construção de um conhecimento crítico, que favoreça as práticas educativas problematizadoras, com fins à emancipação dos sujeitos.

Lembramos, ainda, que *Pedagogia do oprimido* foi o ponto de partida para esta discussão. Cada sujeito, porém, pode lançar outro olhar e problematizá-lo de acordo com sua trajetória, compreendida por Bourdieu (2006) como percurso de vida, que ocorre por meio da relação entre as condições materiais e simbólicas das vidas dos indivíduos – por meio da interação entre a interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade.

Assim sendo, afirmamos que a obra adotada como referência para este estudo se constitui como um testemunho atemporal. Um texto que não deixa de nos dizer novidades e que, também, não permite um silenciamento do leitor ou da leitora. Em Paulo Freire, especialmente em *Pedagogia do oprimido*, ganha centralidade os educandos, as educandas, suas experiências, suas linguagens, seu contexto social em diálogo com experiências, linguagens e contexto social, os educadores, as educadoras, constituindo uma relação prático-teórica que valoriza os múltiplos saberes.

Considerando todas as questões e as reflexões aqui expostas, procuramos não nos determos a uma mera exposição dos fundamentos da obra freiriana. Isso seria contradizer o seu pensamento. Algo talvez mais fácil, porém menos original. Nesse sentido, buscamos reacender o diálogo – ainda tão caro à educação – tomando como base a boniteza das ideias de Freire, e reencontrarmos-nos com um pensamento que continua vivo, vigoroso e que inspira a todos nós, professores e professoras e estudantes, a lermos o mundo com criticidade e com a esperança (FREIRE, 1992), por uma educação “das” e “com” as classes populares.

Paulo Freire, presente!

## Referências

- BOAL, A. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BOAL, A. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FIGUEIREDO, J.; FERREIRA, M. (org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.
- CARRILLO, A. T. A Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. *A Cartilha da Ana e do Zé*. Fortaleza: Seduc, [198-].
- COCCO, R.; CAIMI, F. H. Um movimento pedagógico e o pedagógico em movimento: as vertentes Freireanas da comunicação e da radiodifusão comunitária. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116319, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16319.007>
- COSTA, A. M. M.; SANTOS, S. C. M. dos; VALE, E. C. do. 50 anos da Pedagogia do oprimido: quem são os oprimidos de hoje? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-15, e- 2020.16699.209209229146.0820, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.23.16699>.
- ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação Popular e a Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação Popular – Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 293-307.
- FREIRE, A. M. A. A Pedagogia do oprimido, como parte da “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 27-36.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1978.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História Social da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GREENE, M. Reflexões sobre a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. In: FREIRE, A. M. A. (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 75-78.
- GOHN, M. G. Sociedade Civil no Brasil: movimentos sociais e ONGs. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 238-253, maio/ago. 2013.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>
- LEITE, O. S. L.; DUARTE, J. B. Aprender a ler o mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 22-37, 2007.
- NAKASHIMA, R. H. R.; ALMEIDA, R. C. M. de; CARDOSO, B. S. Pensamento Educacional Freireano: perspectivas humanistas e libertadoras. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-12, e-2020.16764.209209229432.0828, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/olharprofr.v.23.16764>
- NEVES, L. M. W. *O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-Sociedade*. In: NEVES, L. M. W. (org.). *O empresariamento da educação*. Novos contornos do Ensino Superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-114.

OLIVEIRA, C. C. de. Ana, Zé e eu: o “nós” e os “nós” da educação a partir de experiências em escola no campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. *Anais eletrônicos [...]*. Niterói: ANPEd, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5618-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5618-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

OLIVEIRA, C. C. de. *Pastoral da Juventude do Meio Popular “cirandando” em formação: aproximações entre a pedagogia pastoral e a pedagogia libertadora*. 2020. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, C. C. de. Do lado de cá do rio, desafios das infâncias ante uma escolarização represada. In: ALENCAR, C.; PESSANHA, F.; TAVARES, M. T. G. (org.). *Ao mestre com carinho: professoras e professores das infâncias em diálogo com Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021. No prelo.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. A. T. de. A constituição do ser humano a partir de diversos contextos e experiências nas infâncias: a complexidade das obras de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116609, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16609.018>

SANTOS, L. A.; MELO, V.; CAVALCANTE, M. S. A. O. Paulo Freire e a resistência à naturalização da ordem social vigente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2016433, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16433.008>

SCOCUGLIA, A. C. “Medo e Ousadia”. *Videoaula 4/4 da “Jornada Paulo Freire Sim”*, realizada pelo Instituto Paulo Freire (IPF), 2020. Disponível em: <https://cursos.unifreireonline.org/jornada-paulo-freire-sim-38d4f067-50ea-4604-b220-f1a02b16e6b2>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

STRECK, D. R. Uma pedagogia do (outro) descobrimento. In: FREIRE, A. M. A. (org.). *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017. p. 113-122.

STRECK, D. et al. *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Educação Popular – Lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.ds08>

WEFFORT, F. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, P. (org.). *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980. p. 3-26.

ZOTESSO, A. *Teatro do oprimido: incorporações mediáticas de uma poética popular*. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

## **PARTE 4**

**Contribuições de Jacqueline Morais para  
uma escrita docente outra**



## Uma criança e o desejo por uma caixa de lápis de cor <sup>1</sup>

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

- Minha mãe não deixa eu emprestar!

Foi assim que, aos 7 anos, tive meu primeiro contato com o que seria, durante muitos anos, meu grande desejo de consumo: uma caixa de lápis com 36 cores diferentes. Aquele objeto representava para mim um verdadeiro luxo, muito distante das possibilidades financeiras de minha família, moradora do subúrbio do Rio de Janeiro, de poucas posses, mais preocupada com o que teríamos para comer e beber, do que com a estética de uma pintura escolar.

- Eu não vou estragar! Juro!

Eu dizia àquela menina palavras entrecortadas de suspiro. Soltava sons titubeantes. Por fim, engasgava com meu próprio dito. Mas apesar de meu empenho e esforço, nada parecia tirá-la do território de poder que se encontrava. Não haveria de me emprestar um lápis de cor sequer. Aquela colega de turma possuía a chave para minha felicidade, mas não desejava compartilhar.

- Minha mãe briga comigo se eu emprestar.

Tentava inutilmente convencer a colega, sem saber ao certo como, de meu cuidado e zelo. O olhar de menina que se habituara a viver com cores primárias, queria agora a beleza dos mil tons. Mas era inútil.

- Diz para sua mãe comprar para você.

Eu blasfemava em silêncio contra a injustiça de um destino que me havia reservado uma família pobre. Derrotada, fui para meu

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Uma criança e o desejo por uma caixa de lápis de cor. In: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais; Inês Ferreira de Souza Bragança; Rodrigo Luiz de Jesus Santana. (Org.). A escrita de narrativas docentes. 1ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, v. 1, p. 63-64.

lugar na sala de aula. Sentei-me à carteira escolar, me conformando com as cores que havia no meu pequeno estojo: seis lápis de cor.

Diante do desenho que a professora nos havia dado para colocar uma lágrima escorreu em minha face. Não era apenas pelos lápis de cor que a vida havia retirado o direito de possuir. Era também pela solidão que me atravessava naquele momento.

Então, como saída de um antigo conto, se aproxima uma fada a sussurrar:

- Toma essa caixa de lápis de cor. Pode usar. É minha.

Ao meu lado, acompanhando aquela cena desde o início, se encontrava a professora Lúcia. Eu era, naquele momento, a pessoa mais feliz de todo o mundo.

## Quando a gente não sabe o que dizer<sup>1</sup>

Inês Ferreira de Souza Bragança  
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Eu tinha 22 anos. Iniciava minha carreira docente em um colégio público na zona oeste do Rio de Janeiro. Gastava quase três horas na travessia de ida e volta entre os bairros Méier e Santa Cruz: destino final de todas as minhas manhãs.

Quase não havia mudanças na rota até a escola. O itinerário traçado de segunda a sexta consistia em pegar um ônibus que me levava à estação de trem mais próxima (melhor dizendo: *menos distante*). De lá, com sorte, uma composição me transportava até Tancredo Neves: a última das 19 estações do Ramal de Santa Cruz. Depois de inúmeros sacolejos, freadas bruscas, gritos de vendedores ambulantes oferecendo “Biscoito Globo”, “Picolé Dragão Chinês” e outros inúmeros “passatempos de sua viagem”, chegava ao destino (quase) final. Ainda tinha que seguir a pé por mais meia hora até avistar os muros da escola. Em meio a uma área rural, cercada de cavalos e vacas, árvores e chão de terra, vislumbrava o portão de ferro do colégio. O grito de um sinal alertava o adiantado da hora: 7h e 30min. Hora *ensinar e aprender* com meus alunos.

Durante cinco anos atravessei aquele *tempoespaço* arrastando corpo e espírito em sonolência, eternamente desadaptaada ao longo percurso diário. O que me movia a repetir aquela sina dia após dia, semana após semana, mês após mês, ano após ano, era estar com os alunos. Fazer-me presente em suas vidas. E, desta forma, sentir suas vidas como um presente na minha.

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Quando a gente não sabe o que dizer. In: Cristina Maria Campos; Guilherme do Val Toledo Prado. (Org.). Pipocas Pedagógicas III: narrativas outras da escola. 1ed.São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, v. III, p. 53-56.

Aquela era minha segunda turma. A primeira, no ano anterior, havia sido composta por estudantes do 4º ano de escolaridade: um grupo de 13 meninos e 15 meninas, todos repetentes, agrupados em uma pequena sala de aula. Sem janela que favorecesse a circulação de ar e de vida. Sem mural que pudesse servir de apoio ao trabalho pedagógico com a turma. Sem livros de literatura que permitissem o devaneio da palavra, a viagem com a língua, a ampliação da leitura de mundo. Compoendo esse *cenário educativo*, tão somente havia: parede, carteiras, cadernos e nós!

Então, em dia incerto, que a “desmemória” já borrou, uma menina de olhar tímido e gestos econômicos, quis mostrar a turma o que havia ganho no dia anterior, data de seu aniversário: o livro “Menina Bonita do Laço de Fita”.

- Que bacana! – Disse eu, com sincero sorriso.

- Jacque, lê pra gente! – Pediu a menina rompendo o seu frequente silêncio tímido.

- Claro! Leio sim.

Este livro, para os que não estão familiarizados com a bibliografia infantil, fala de um coelho branco. Seu desejo maior é ser negro como a menina que ele sempre via e que achava linda. Para isso, faz tudo que a garota diz ser a razão de sua cor: toma café, come jabuticaba, pinta seu corpo...

Ao fim da leitura, ainda sob o impacto daquela bela história, ouvimos atravessar a sala de aula uma voz:

- Essa menina da história é preta igualzinha a Viviane.

- Não sou preta nada. – Diz a menina magoada, sem conseguir conter o choro. – Minha mãe não deixa eu ser preta não. Ela diz que eu sou moreninha.

Em início de magistério, as palavras pareciam escapar, incapazes de dizer mais que *frases feitas*. As que pensei em pronunciar, pareciam desgastadas. Aparentavam nada valer naquele contexto. Mas se me escapavam certas palavras, sobravam outras. Em excesso estavam as palavras didáticas, as pedagógicas, as técnicas, as científicas. Eram ditos que não acolhiam aquele

sofrimento infantil. Que não se solidarizavam com aquela criança. Que não acalentava seu espírito confuso e entristecido. Que não esquentava seu coração magoado.

Assim, eu, professora, recém-formada no “moderno curso de pedagogia” de uma importante universidade pública carioca, não tinha uma simples palavra que acolhesse o sofrimento de uma criança que não podia entender, naquele momento, o que significava ser negra. Que não sabia que ser negra poderia ser motivo de orgulho e não de vergonha e ocultamento. Eu, branca, moradora distante do lugar de origem de meus alunos, mais preocupada com os “conteúdos curriculares”, não fui capaz de abrir na sala de aula um espaço para narrativas, conversas, discussões e experiências raciais. Ensurdeci para aquele apelo e tratei de propor para que cada um desenhasse a parte da história que mais tinha gostado. E não se falou mais de negritude naquela turma.

Essa história até hoje me habita. Se converteu em um relato que muitas vezes revisito. Cada vez que nele penso, novas lições emergem: de como não calar diante do racismo. Como não silenciar diante da violência. De como não se acomodar diante do sistema, das normas, das regras, dos horários, das grades curriculares, das tarefas planejadas, dos conteúdos impostos, da própria alienação e incapacidade de ler o mundo do outro. Mas a lição maior que aprendi com essa história foi: escutar. Há que se escutar o outro, o seu sofrimento, sua necessidade de dizer, de pedir socorro. E há que amplificar este som para que seu grito não fique em vão. Porque uma vez, há muito tempo atrás, um grito dado por uma criança ficou sem resposta. E este som faz doer minha alma até hoje. Até hoje!



## Porque viver e escrever “é um negócio muito perigoso”<sup>1</sup>

Inês Ferreira de Souza Bragança  
Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Viver é negócio muito perigoso. (ROSA, 2006, p. 10)

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos. Aparar é aqui utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significados permite operar a síntese do sentido de bio-grafar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita. (PASSEGGI, 2008, p.27)

Há 20 anos o Grupo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) vem construindo diálogo entre a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e as escolas do município de São Gonçalo, buscando mobilizar memórias, histórias e saberes produzidos no cotidiano escolar por professores, professoras, estudantes e profissionais da educação. Nesse caminho de ensinar-aprender-pesquisar-formar afirmamos sentidos de uma epistemologia outra, assentada no diálogo e em projetos emancipatórios de sociedade e de escola.

Apostando, assim, que o saber pedagógico instituinte não se circunscreve aos espaços institucionalizados na Universidade, mas se produz em uma tessitura *teoriaprática, reflexãoação*, nossas ações de pesquisa-formação se dão nas escolas ou contando com a presença

---

<sup>1</sup> Esse texto foi originalmente publicado em MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; BRAGANCA, I. F. S. . Porque viver e escrever "é um negócio muito perigoso". In: Jacqueline de Fatima dos Santos Morais; Inês Ferreira de Souza Bragança; Rodrigo Luiz de Jesus Santana. (Org.). A escrita de narrativas docentes. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, v. 1, p. 9.

das escolas na Universidade. O E-book que apresentamos é fruto de uma dessas ações: o curso de extensão “Encontros de Pesquisa-Formação: A Escrita de Narrativas Docentes”. Articulado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita e ao Grupo Polifonia, vinculados ao Núcleo Vozes da Educação, este curso põe vida a alguns dos princípios que orientam nossos fazeres *com* o campo escolar, e não *sobre* ele: solidariedade, escuta sensível, acolhimento à diferença, relação de horizontalidade entre escola e universidade, dentre outros princípios.

Nosso curso foi organizado em sete encontros semanais, sempre as quintas-feiras, ocorridos entre os meses de outubro a dezembro de 2015, na FFP/UERJ, em São Gonçalo. Ocupando o horário da noite, cada encontro nos provocava risos e lágrimas, silêncios e palavras, cumplicidade e transbordamento de emoções. Foram momentos nos quais nos sentíamos acompanhadas no ato de auto-bio-grafar – ato no qual escrever significa renascer de outra maneira pela mediação da escrita, como diz poeticamente na abertura deste texto, Passeggi.

Com previsão inicial de 20 vagas, a grande procura resultou na abertura de mais vagas. Ao todo, 76 dentre estudantes e professores, preencheram um formulário de inscrição disponibilizado na internet. Confirmamos um total de 40 cursistas, adotando como critério a atuação nas redes públicas de ensino. Ao fim, tivemos educadores e educadoras do Rio de Janeiro, Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Maricá. Todos mostrando que temos muito que dizer e escrever sobre a vida e sobre o ofício docente.

No Curso de Extensão as professoras vieram à Universidade para encontros de pesquisa-formação que tiveram como objetivos:

- o Viver a experiência da escrita como um modo de formação docente.
- o Refletir sobre as possibilidades formativas da narrativa (auto)biográfica de experiências docentes.
- o Contribuir com o processo de formação continuada de professores, por meio da constituição de espaços narrativos e de partilha de experiências, incentivando a narrativa individual e coletiva da

memória dos sujeitos, possibilitando um espaço de troca de experiências significativas sobre suas práticas sociais e pedagógicas. o Fortalecer os laços entre a Faculdade de Formação de Professores e as redes de ensino, favorecendo o diálogo entre os múltiplos saberes que envolvem a vida, os processos formativos e as práticas educativas na escola e na universidade.

Assim, o curso teve como foco promover a produção de relatos escritos de experiências docentes. Entendemos que estes textos podem ser compreendidos, também, em sua natureza autobiográfica, já que ao escreverem sobre seu trabalho, as dimensões pessoais-acadêmicas-profissionais se constituem em uma tessitura indissociável. Desse modo, falar da profissão, da prática docente, é falar da vida em movimentos de se auto-bio-grafar.

E, assim, viver e escrever são desafios muito perigosos. Na vida somos conduzidos por trilhas não previstas ou planejadas, por encontros *trans-formadores* com pessoas, coletivos, lugares. Na escrita autobiográfica buscamos dar materialidade a essas itinerâncias vividas, produzindo um renascer pela mediação do texto. Renascer em uma sempre nova versão de si, apontando para o sentido da vida como obra de arte em permanente inacabamento. Entendemos esse movimento - de ir sendo e se fazendo ser humano no/com o mundo - como revelador dos caminhos da formação humana e docente.

Buscamos, desse modo, viver a escrita no *espaçotempo* do curso de extensão como um modo de *autoformação* docente. Para tanto, em cada encontro, diferentes propostas estimulavam o enfrentamento da folha branca. Munidos de papel e caneta, algumas vezes de um lápis, íamos buscando traduzir em palavras pequenos relatos de vida e de escola. Ao fim, a leitura para todo o grupo, representava mais um momento no qual a timidez, a insegurança, a dúvida sobre a qualidade do escrito, eram convertidos em empoderamento. A produção de pequenos relatos e sua posterior leitura para o grupo nos dava a intensa dimensão formativa da escrita narrativa.

Este E-book é constituído por vinte e uma narrativas docentes. Após o término dos encontros, a retomada e releitura do conjunto dessas narrativas nos levou a perceber fios que tematizam trajetórias de formação das autoras, caminhos percorridos para o se fazer professora todos os dias e diversas experiências docentes. Histórias de rir e de chorar. Considerando que os fios temáticos citados se entrelaçam ao longo das narrativas, optamos por não separar os textos em grupos, eles estão em ordem alfabética pelo nome das autoras.

O curso de extensão, e consequentemente o e book, é fruto de um lastro de trabalhos indissociados no campo da pesquisa, ensino e extensão, sendo proposto e realizado por professores/as que já possuem uma vinculação orgânica com diferentes atores sociais da cidade, a saber, professores/as das redes públicas, movimentos sociais e com diferentes instituições que atuam em São Gonçalo e no entorno. Por seu caráter extensionista e gratuidade, o curso em tela, procurou incentivar a participação desses diferentes atores em função do reconhecimento de demandas no campo da temática proposta. O produto final deste curso não poderia ser outro: um texto com fim de ser socializado de modo mais amplo, em uma publicação que extrapolasse as paredes da universidade na qual realizamos o curso.

Como discutimos e aprendemos com o coletivo de professoras participantes dos encontros de pesquisa- formação, a narrativa, como expressão da existência humana, implica em reflexão singular-plural, em parar o ritmo cronológico e se permitir voltar sobre si mesmo, fortalecendo os fios que, em cada ciclo de nossa vida, dão sentido à existência. Como em toda narrativa, ao escrever, ouvir ou ler somos tomados por um processo reflexivo que nos convida a ressignificar nossas leituras de mundo e práticas cotidianas, fica, aqui, o convite à leitura e reflexão sobre as práticas educativas.

## Referências

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio- gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.28-42.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. RJ: Nova Fronteira, 2006.



## Libertação<sup>1</sup>

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Eu era uma criança de quem pouco se escutava a voz. Respeitosa das regras instituídas, mesmo em ocasiões nas quais a professora parecia desejar participação mais ativa, minha obstinação em ser obediente me levava a esperar a vez de falar com a mão pacientemente erguida no alto. Jamais tomaria a palavra sem que a mestra tivesse dado autorização expressa. - Pode falar, Jacqueline. É sua vez. Nestas ocasiões, com esforço de quem faz algo pouco praticado, projetava a voz um tanto mais que o normal, e me permitia responder a indagação da professora. - Muito bem. Resposta correta. Essa seria a minha alegria e menina tímida: ouvir da professora uma palavra de aprovação pública. Ser reconhecida por aquela figura e autoridade maior parecia dar sentido a minha presença em sala de aula, ao uniforme que usava, aos anos que teria pela frente ocupando carteiras enfileiradas, respondendo chamadas e realizando inacabáveis tarefas em cadernos de linhas pretas. Responder e acertar parecia dar sentido a minha própria existência. Eu gostava de usar o uniforme escolar. Vestia com orgulho aquela composição de branco e azul, como uma honrosa distinção: “há muitas crianças que queriam poder usar camisa branca de tricoline e saia de tergal pregueada.”, dizia minha mãe, com tom acusador, quando pressentia em meus olhos o desejo de gazetear uma aula. Resignava-me com um misto de culpa e alegria de não ser uma daquelas meninas sem escola. - Quem sabe responder? – intimou naquele dia a professora, depois de longa explicação sobre répteis e anfíbios. Pela primeira vez não ergui de

---

<sup>1</sup> Esse texto foi postumamente publicado em TEDERICHE, Danusa; ABREU, Rutyê; OLIVEIRA, Daniel (Orgs). Encontros com Jacqueline Morais e Mairce Araújo: tecituras de vidaformação. Rio de Janeiro – RJ: Ed. do autor, 2020. 150p. pdf.

pronto a mão direita, esperando ser chamada em instantes pela educadora. Pela primeira vez não desejei mais que tudo na vida ser a aluna-boazinha que, esperando com paciência a vez de falar, mostra aos colegas como deve-se agir em sala de aula. Pela primeira vez experimentei, como num gesto de libertação, deixar meu olhar vagar pelas paredes da sala, sem direção, sem motivo estritamente escolar. Não queria responder nada. Absolutamente nada. Queria tão somente o pequeno gesto da distância, se não do corpo, pelo menos da mente. mas parece que naqueles tempos, o prazer da liberdade devia ser interditado às meninas boazinhas. Responde, Jacqueline. Qual a diferença entre répteis e anfíbios? retornei minha atenção para a sala e para a professora, mas agora algo pareceria diferente. sem saber muito porquê, e tomada de incomum coragem, um gesto nunca antes tentado, atirei o lápis no chão, gritando: - Não quero responder!! Começava ali minha paixão pela potência libertadora dos pequenos gestos infantis que rompem com formas de viver as normas e tradições. Começava ali meu desejo de ser professora da infância.

## Posfácio

### A viagem como experiência – LUTAR, RESISTIR E ESPERANÇAR: Jacqueline Morais e suas andanças pela América Latina

Aline Gomes da Silva  
Maria Tereza Goudard Tavares

O presente posfácio escrito por nós em *tempos de sombras* e, ao mesmo tempo, *esperançosos*, justamente um mês após a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e atravessado pelo *rescaldo* da tentativa frustrada de golpe de Estado, em 08 de janeiro no Distrito Federal, revela a fragilidade e a instabilidade da democracia brasileira, tão golpeada nos quatro anos do governo de Jair Bolsonaro, além de evocar a metáfora das *veias abertas* da América Latina: nada tão perigosamente gestado na latinoamerica como as tentativas de golpe e de retorno às ditaduras militares.

No entanto, não era essa a América Latina sonhada e perscrutada por Jacqueline Morais em suas *expedições pedagógicas* e *redes de conhecimento*. Trazendo a *escola na alma*, Jacqueline se sentia em casa na “Pátria Grande” de Simón Bolívar, de Eduardo Galeano, de Mercedes Sosa, de Frida Kahlo e Diego Rivera, de Che Guevara, de Borges, Zapata, de Dilma Rouseff, de Pepe Mujica, de Paulo Freire e de tantos outros e outras latinoamericanos, especialmente docentes das diferentes redes, que, no movimento de “enredamento” pedagógico e geo-político, nutriam sonhos comuns de uma escola pública intercultural.

A América Latina era, para Jacqueline, o seu “mapa-mundi”, a sua utopia espaço-temporal e nutrimento afetivo. A América Latina era sua *viagem de formação*, sendo a viagem aqui entendida como metáfora da aventura do corpo e do espírito, de um processo

formativo alargado pelo deslocamento espacial, espiritual, linguístico, pedagógico e cultural. Inspirada em Benjamin e na noção alemã de *Bildung* (BENJAMIN, 1994), viajar era, para Jacqueline, a possibilidade de vivenciar o caráter iniciático de renascer pelo mergulho na experiência da alteridade. Nessa perspectiva, todo o esforço de tipificação das viagens encerra o risco de sua redução a categorias unívocas; quando matéria-prima vivida, sugere a permanente hibridização de formas e conteúdos. Viajar no sentido de abertura ao encontro, de si, do outro e da pluralidade do mundo.

Compreendemos que escrever um posfácio de um livro – homenagem, mais do que escrever um *requiem* à Jacqueline Moraes, apesar da tristeza e da saudade que a sua ausência concreta provoca em nós, três anos após a sua passagem para o *Orum*, nos desafia a pensar o legado e contribuições da *professorapesquisadora* Jacqueline Moraes em suas redes de conhecimento. Em diálogos com outras concepções de mundo, como por exemplo as cosmologias africanas, aprendemos que morte não é o fim da existência, mas a transmutação de energia, um retorno às origens, um reencontro com os antepassados. E todo aquele que é lembrado, celebrado, evocado pela memória jamais perecerá. Ser lembrado, como afirma Leda Maria Martins (2021, p. 213), “é participar, estar como presença presente nos interlúdios, transcurtos e interlíneas da vida” e, sem dúvidas, Jacqueline continua entre nós; sua existência habita em nossas memórias por meio da sua voz, do seu olhar, dos seus gestos, do seu corpo, dos seus conhecimentos, do seu modo de performar a vida.

Deste modo, além de afirmamos a sua imanência e presença em nossas vidas, a pretensão amorosa de nossa escrita é encontrar palavras que possam afirmar algumas das inquietações e esperanças que Jacqueline carregava em seu embornal de viajante e peregrina nos caminhos do Sul, ao Sul, com o Sul. Seus passos suleavam os caminhos, sua presença polinizava a aposta em um mundo com outras referências.

Admoestamos, por conta do contexto político, econômico, epidemiológico e educacional, ainda fortemente presente no país e

na América Latina de modo mais amplo, que os processos de luta, de resistência e esperança como matéria-prima de afirmação da vida e construção de projetos políticos outros, de territórios, de educação, de vida coletiva, pensados por Jacqueline Morais e demais docentes que constituem o coletivo da “Rede de Docentes que estudam e narram sobre Alfabetização, Leitura e Escrita” (REDEALE) se apresentam como fortemente contemporâneos. E, para ir urdindo o nosso texto, tecido na aventura alteritária do encontro, pensamos que os sentimentos de amizade e admiração que nos vincula à Jacqueline Morais e que atravessa todo o *corpus* do livro, amplia a trama textual, animando o nosso desejo de realização de um trabalho comum, realizado pelas redes docentes latinoamericanas: afirmar o compromisso político e pedagógico com movimentos docentes latino-americanos que fazem pesquisa desde a escola, mobilizando redes de professoras e professores que se encontram para pensar e pensar-se num projeto de decolonial de afirmação da vida e da escola: **Jacqueline Morais, Presente! Hoje e sempre!**

### **O legado de Jacqueline Morais: a viagem como formação**

Stventan Todorov (1995) nos convoca a pensar, em seu livro “Em face dos extremos”, *se uma situação extrema pode nos ajudar a pensar a condição humana*. A pandemia da Covid-19, iniciada em fevereiro de 2020 no mundo e na América Latina, nos faz evocar essa situação extrema. É impossível não pensar na covid-19 e seus impactos na vida das pessoas, sobretudo quando, ao invés de ampliar o combate à pandemia, assistimos em quase todos os países latinoamericanos o afrouxamento dos protocolos de cuidado e proteção, principalmente entre os mais pobres, do campo e da cidade. Tempos muito duros, nos quais, ao contrário do que diz o ditado popular, a morte não iguala a todos e a todas. A epidemia da Covid-19 vem explicitando que a morte, como a vida, distingue.

Apesar do afeto político fundamental chamado solidariedade que atravessa o nosso texto e nos convoca a pensar que, na América

Latina contemporânea, embora tenhamos uma estrutura societal fundamentada na necropolítica (MBEMBE, 2018), que foi forçada a *naturalizar* modelos de estado genocidas e escravocratas, nas quais indígenas, negros e negras, homens e mulheres favelados são considerados *coisas* e não pessoas, a solidariedade social fruto de vidas compartilhadas, ainda se faz presente, ocupando o vazio da ausência de posicionamentos oficiais e governamentais. Durante mais de três anos (2020-2022), vivemos um tempo de muitos medos e distanciamento social, que instaurou uma outra temporalidade, um tempo de incertezas frente à complexa crise na qual todos estamos enredados: uma crise da própria medicina (os debates em torno de como tratar da pandemia em si), uma crise econômica (que afetou todo o sistema produtivo e cujos impactos se traduzem em fome, desemprego e desesperança ) e uma crise pessoal, de nossas próprias condições mentais, de como cada um/cada uma viveu o período de pandemia, sendo que os impactos subjetivos não podem ser subestimados –principalmente pelo elevado número de óbitos que colocavam a Latinoamerica como o 1º continente do mundo com a maior perdas de vidas ceifadas pela Covid-19, com mais de 1.700,00 mil óbitos (OMS, 2022).

Por que trazer o “acontecimento” da pandemia da Covid-19 e relacioná-la com a memória de Jacqueline Moraes? Porque, se as pessoas morrem e não têm direito ao luto, não têm direito à expressão coletiva de dor, não têm mobilização social, antevemos o que pode acontecer. Essa questão sempre esteve presente na sociedade brasileira e latino-americana. Dependendo de quem morre, é um número; não é uma pessoa, não é uma história. Sabemos, desde a antiguidade clássica, desde os gregos, que uma sociedade se autodefine a partir da maneira com que ela lida com os seus mortos. O cuidado com a vida e o cuidado com os mortos seriam os fundamentos da vida social. Os gregos sabiam, desde Antígona de Sófocles, que a sociedade que nega e interdita os rituais de memória de seus mortos potencializa a dificuldade de sua

sobrevivência histórica e política. Dificulta a sua sobrevivência social, independente de quem sejam os seus mortos.

Em Sodré (2005), aprendemos que o que fundamenta e dá sentido à universalidade da vida social é o sentimento de pertencimento e o direito à memória. Todos e todas devem ter o direito à memória. O direito à memória é pensado aqui como um direito que se constitui na contramão de uma sociedade que se nutre de apagamento e silenciamentos cotidianos, nos quais a *memória dos vencidos* não serve de dispositivos de contra-memória e lembranças das lutas travadas em torno da democracia, da liberdade, dos enfrentamentos das desigualdades sociais e das lutas por justiça no campo e na cidade.

Jacqueline Morais, em suas andanças, tanto epistêmicas quanto geográficas, sabia que a formação das sociedades latinoamericanas é produto de uma geopolítica do conhecimento fabricado pela modernidade/colonialidade, e a educação escolar foi encarada como instrumento de reconstrução desta sociedade, impregnada por um caráter etnocêntrico “imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (QUIJANO, 2010, p. 86), motivo pelo qual se relegou a subalternidade dos povos, saberes, e culturas - numa tensão entre apropriação e violência aplicada por um pensamento abissal desumanizante (SANTOS, 2010).

Contudo, por outro lado, o legado e as andarilhagens de Jacqueline Morais, em suas “expedições pedagógicas”, e de todo o Coletivo do REDEALE, nos convidam a compreender que a história do Sul global, as duras e precárias condições de vida dos povos latinoamericanos não nos aprisionam ao imobilismo, pois há sempre um giro decolonial que reside na rebeldia *sentir-pensante* (FALS-BORDA, 2015) dos ditos “mudos da história” (MARTINS, 1993). Ao invés da resignação, o *otimismo da vontade*, as utopias de vida e luta são apontadas como força-motriz na construção de outras realidades. Política e pedagogicamente nos ensinava Morais que, onde há projetos de colonização, há o esforço de transgressão,

nascem projetos de libertação. Na imposição de uma perspectiva hegemônica do pensar, fertilizam-se pensamentos alternativos e resistências (MORAIS, 2016).

Rejeitar o paradigma pedagógico colonial num movimento de recuperação da humanidade roubada é assumir como horizonte processos educativos orientados pela desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), colocando as *pedagogias dos oprimidos* (FREIRE, 2005) em movimento, onde os oprimidos da história reeducam a pedagogia, colocando-a em movimento; assim, visibilizam outras pedagogias - descolonizadoras.

Paulo Freire (2005), ao denunciar as contradições nodais que nos atravessam, desvelando formas de opressão e subalternização das classes populares, assumindo as implicações e ambiguidades de uma sociedade marcadamente colonial, indicou caminhos para a libertação das amarras estruturais e históricas de processos sociais submetidos à legitimação de um pensamento monológico. O pensamento freiriano nos convida a construir relações e práticas significativas, possibilitando um contexto em que os homens e mulheres, crianças e jovens sejam legitimados em suas decisões coletivas, percebidos como sujeitos de direitos.

Portanto, privilegiar um olhar para a América Latina evoca não apenas reconhecer a diversidade de construções sociais dos/das diferentes sujeitos marcados por sua classe social, raça, etnia, gênero, idade e contexto geográfico, superando as representações coloniais, racistas, patriarcais, adultocêntricas e universalizantes, mas nos afeta em problematizarmos como estamos acolhendo, na escola pública, esses diferentes sujeitos e quais direções perseguem as pedagogias que vêm sendo instituídas em diferentes espaços de cuidado e educação nestes territórios. Se a universalização do acesso à educação escolar respondeu às lutas por igualdade, romper as pautas coloniais e os processos colonizadores de padrões eurocêntricos de conhecimento, que invisibilizam culturas, conhecimentos e práticas sociais na escola, se apresentam como lutas

urgentes e inadiáveis, que podem nos apontar horizontes fecundos na construção de uma outra escola pública.

Dessa forma, compreendemos que os fundamentos éticos, políticos e pedagógicos da educação popular latinoamericana visam à mudança social, fundamentada pelo desafio de que os processos educativos e sociais assumam uma práxis para transformação que promovam resistências, de modo que os próprios sujeitos, munidos de sua *desobediência epistêmica*, levem a cabo a construção de alternativas, que dialoguem com suas reais necessidades e interesses.

Por esse pressuposto lutava Jacqueline Moraes, compreendendo que a escola pública é um terreno de possibilidades no acolhimento das novas gerações. Como nos incita Freire (2005), a realidade histórica da desumanização, fabricada e nutrida pela ordem social injusta, não é inexorável; pode ser transformada, e isso nos exige um permanente *estado de alerta* e luta dos/das oprimidos/as para reconstruir a sua humanização.

### **Considerações finais: quando lutar, resistir e esperar é possível!**

Fruto de condições das mais difíceis enfrentadas pela nossa geração, por conta da pandemia provocada pelo novo coronavírus (COVID-19) e aguadizada no Brasil pelos quatro devastadores anos do Governo Bolsonaro (2019-2022), o nosso texto modestamente se apresenta como um testemunho destes tempos em que vivenciamos a atual experiência global de crise sanitária que expõe, como lembra Davis (2020), a incapacidade de as instituições sociais em manterem a “Caixa de Pandora fechada”, visto que a desregulamentação das políticas sociais impostas pelo neoliberalismo continuou a expandir brechas que impactaram drasticamente as políticas públicas.

Com relação ao campo das experiências educativas latinoamericanas, entendemos que questões relativas à memória, história e vida cotidiana tornam-se visceralmente fundantes na construção de projetos contra-hegemônicos em todos os espaços da

vida social. Memória e história parecem ser cada vez mais o amálgama cotidiano da esperança e da busca utópica de novas subjetividades, agenciadoras de projetos potentes no mundo da vida e da escola. A hiper fragmentação do mundo contemporâneo parece ter perpassado todas as relações sociais, explodindo o imaginário democrático herdado do iluminismo e do liberalismo eurocêntrico, que postulavam a liberdade, a igualdade e a fraternidade como devir histórico do processo civilizatório contemporâneo.

A busca pela construção de uma educação pública, popular e democrática nutre-se da denúncia do projeto de colonialidade que é integrante de nossa história como nação e que atravessa os sentidos da escola. Nutre-se, também, do anúncio freiriano de que a transformação de nossa realidade é possível, na defesa histórica e humanista de que a educação se assuma, dialeticamente, como uma pedagogia dos oprimidos em processo permanente de libertação (MORAIS, 2016).

Em suas andanças pela América Latina, na experiência visceral das expedições pedagógicas, nas aprendizagens, discussões e reivindicações coletivas, Jacqueline aprendia que as diferentes cosmovisões e produções do pensar poderiam fissurar e romper com a subalternização de conhecimentos, inspirando a construção democrática e compartilhada de saberes. Como exímia viajante, Jacqueline trazia em sua bagagem um acervo repleto de histórias e experiências vividas diante do novo. Como boa narradora, ela mantinha acesa a chama do *intercambiar experiências*, do aprender e ensinar com os viventes de determinado local, de tecer: era uma viajante-narradora-tecelã!

Jacqueline sabia ouvir. Havia gozo pela escuta, gostava de ganhar tempo com a tessitura das conversas, grávidas de suas inesgotáveis perguntas (ainda que curtas). As conversações que ia tecendo nos encontros e viagens revelavam o interesse e acolhida do outro. Não havia juízo de valor, portanto, não havia histórias triviais ou desimportantes. Nessa trama tudo compunha sua matéria-prima: a arte de contar histórias.

A andarilhagem de Jacqueline tornava nosso mundo mais rico. Suas histórias imbricadas com seu olhar curioso e amoroso sobre as diferentes culturas e povos nos convidavam a olhar a vida por outras perspectivas; as narrativas de seus percursos e vivências nos interpelavam; sua presença nos convocava a mudanças... Jacqueline foi a nossa *moça tecelã*, aquela que tecia outros amanhã possíveis, especialmente, na vida das estudantes com quem partilhava o trabalho pedagógico. Era a sua aposta o empoderamento feminino, das meninas-mulheres que ingressavam no Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, para que continuassem os estudos mesmo quando as “situações limites” buscavam interditar a conquista dessas mulheres periféricas ao ensino superior. Com recursos próprios, Jacqueline investia na compra de livros, no custeio de viagens, nas inscrições para congressos em outros estados, passeios a museus e bibliotecas para que futuras professoras vivenciassem vida-formação além dos muros acadêmicos. Longe de ser uma ação assistencialista, ela compreendia de modo visceral o que vinha sendo, historicamente, reservado às mulheres pobres e periféricas numa sociedade classista, racista, patriarcal e excludente como a nossa.

Jacqueline e seu compromisso freireano com o *inédito viável* devolveram, com seu intenso comprometimento profissional, ético e político, à sociedade, professoras alfabetizadoras em contínua formação conscientes de sua luta, seu trabalho, seu *quefazer* em um mundo por re-inventar. Com as palavras compartilhadas neste texto, queremos prestar homenagem e manter vivo um pouco desse legado, do qual tivemos o prazer de ser testemunho e de ser por ele agraciadas.

Assim, neste esforço de elaboração de um posfácio inconclusivo, rasurado pela dificuldade de escrever sobre a Outra, quando essa outra é amor, saudade e memória, ressaltamos uma questão que, longe de ser uma obviedade, configura-se como um desafio fundamental no campo educativo latino-americano, em especial no Brasil, no contexto de pós-pandemia e início de um novo governo de

Luiz Inácio Lula da Silva, fruto da formação de uma grande frente democrática, tão cara à Jacqueline Moraes em suas lutas contra o fascismo e o autoritarismo no Brasil fruto da eleição de Jair Bolsonaro em 2018: as redes latinoamericanas de docentes afirmam a pluralidade e a potência de experiências pedagógicas de inspiração freiriana, apostando em processos formativos outros, combinando a formação de docentes a partir de expedições pedagógicas, investigações narrativas e participativas e ou etnográficas, apostando na reconstrução da memória escolar a partir de documentações pedagógicas distintas, bem como intercâmbios docentes em seminários, congressos, escritas compartilhadas e outros dispositivos de trocas de saberes, tanto presenciais (antes da pandemia), quanto virtuais (na pandemia), postulando a possibilidade de encontros e conversações plurais, como por exemplo nos narra e ensina a Expedição Pedagógica Brasil – Peru (2018).

Para finalizar, retomamos as palavras iniciais do nosso posfácio, quando falamos do papel da *viagem como formação*. Em nosso entendimento, trata-se de uma metáfora político-epistemológica que continua a reverberar em trabalhos de docentes latinoamericanos que, freirianamente, trazem “a escola na alma”, nos convocando à construção de solidariedades necessárias ao enfrentamento das faces renovadas da barbárie. Essa era (é) a luta de Jacqueline. Que possamos continuar nos inspirando em seu legado!

## Referências

BENJAMIN, Walter. *O Anjo da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, W. *Magia, arte, técnica e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DAVIS, MIKE– A crise do coronavírus é um monstro alimentado pelo capitalismo. In. DAVIS, M. et al. DAVIS, Mike, et al: *Coronavírus e a luta de classes*. Terra sem Amos: Brasil, 2020.

FALS BORDA, Orlando. Da pedagogia do oprimido à pesquisa participativa. Em D. Streck (ed), *Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Sérgio Faraco. Rio de Janeiro: L&PM, 2012.

MARTINS, José de Souza. *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (Org) São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MARTINS, Leda Maria. *Performance do tempo espiralar, poética do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achilles. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MORAIS, Jacqueline de Fátima. *Expedição Pedagógica: estratégia de formação docente em contexto latino-americano*. IN: TAVARES, M.T.G.; BRAGANÇA, Ines, F.S. (orgs.) *Voices da Educação: 20 anos: Memórias, Políticas e Formação docente*. Niterói: Intertexto, 2016.

OMS. ORGANIZACAO MUNDIAL DE SAUDE. Disponível em PAINEL COVID. Governo do Rio de Janeiro. *Painel Corona Virus-Covid-19*. Disponível em <https://painel.saude.rj.gov.br/monitoramento/covid19.html#>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura; Meneses, Maria Paula. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SODRÈ, Muniz. *A Verdade Seduzida: Por um conceito de Cultura no Brasil*. Petrópolis: DP&A Editora, 2005.

TODOROV, Stventan. *Em face dos extremos*. Campinas. Editora Papyrus, 1995.

## Sobre os/as autores/as

**Aline Gomes da Silva** - Doutora em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ (2014). Pós-graduada em Surdez e Letramento pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES e Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ISERJ (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO (2008). Atualmente é professora efetiva do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos surdos. É integrante da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad). Email: alinegomes.ines@gmail.com

**Ana Paula Venâncio** - Professora Alfabetizadora Antirracista, docente do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante dos grupos de Encontros com Jacqueline Moraes e Mairce Araujo 141 estudos e pesquisa: Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL/ISERJ); Oralidades (UFF); Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (AFROSIN); e Rede de Formação Docente – Narrativas e Experiências (Rede Formad). Email: anapaulavenancioafrica@gmail.com

**Carlos César de Oliveira** - Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC Rio. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/FFP, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Especialista em Comunicação Empresarial (2008) com Complementação Pedagógica em Docência do Ensino Superior (2015) pelo Instituto A Vez do Mestre - UCAM. Formação (Licenciatura Plena) em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas Portuguesa e Brasileira na Universidade Regional do Cariri - URCA (2004). Atuou como docente e secretário na área de Educação, como Gestor de Pessoas no segmento empresarial. Foi bolsista CAPES e representante estudantil nas Comissões de Bolsa e Autoavaliação do PPGedu. Atualmente, atua como Educador Popular no Pré-Vestibular Popular Conceição Evaristo e como Revisor Textual, é Bolsista CAPES PROEX, participa do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC), do Centro de Estudos e Pesquisas Freireanos - CEPF/ UFU e do Café Paulo Freire Goiás. Email: carlosoliveira.prof@gmail.com

**Carmen Sanches Sampaio** - Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Participante e co-coordenadora da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad/Brasil). Email: carmensanches.unirio@gmail.com

**Danusa Tederiche Borges de Faria** – Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - UERJ-FFP. Pós – Graduada em Gestão Educacional e Pedagoga pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ/FFP. Professora formadora da Agência de Iniciativas Cidadãs - AIC. Membro do Grupo de pesquisa Alfabetização, memória e formação de professores (ALMEFRE) e da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE). Email: danusa.tederiche@hotmail.com

**Dennys Henrique Miranda Nunes** – Doutorando e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista de

Iniciação Científica - PIBIC, entre os anos de 2016 e 2018, na área de Formação Continuada em Rede: Experiências e Narrativas Docentes do Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE), coordenado pela Professora Doutora Jacqueline Morais e integrante da REDEALE. Email: dennysenriquemirandanunes@gmail.com

**Deylla Wiviane de Araújo Batista Caetano** - Mestre em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (2011), com Especialização em Alfabetização das crianças das Classes Populares (2008) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é Professor do Curso de Pedagogia na modalidade à Distância da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Supervisor Educacional - Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, Tutor Presencial do curso DE Pedagogia à Distância da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ e Supervisor Educacional da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infâncias, cotidiano e práticas curriculares. Email: deyllawivi@gmail.com

**Elaine Ferreira Rezende de Oliveira** - Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010), possui mestrado em História Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004) e Graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001). É professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em que atua nos cursos de Pós-graduação em Educação e Licenciaturas. Trabalha nos campos da Educação Popular, Sociologia da Educação e Juventudes. Foi professora dos cursos de Licenciatura do CPDOC/FGV-RJ, assim como, professora de História da Educação Básica, na rede pública estadual do Rio de Janeiro e municipal de Niterói, de 2002 a 2015. Participa como

integrante do diretório de Pesquisa cadastrado no CNPq: Vozes da Educação: Memória, História e Formação de Professores. É fundadora do grupo de Pesquisa e Extensão Rede de Ensino-Aprendizagem de Juventudes Populares em Periferias Urbanas – REDEPOP. Email: oliveiraelaine1@gmail.com

**Fabio JuradoValencia** - Licenciado en Literatura por la Universidad Santiago de Cali, Magíster en Letras Iberoamericanas y Doctor en Literatura por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor del Departamento de Literatura y del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, del cual también fue coordinador. Se desempeñó como profesor en La Universidad Externado y la Pontificia Universidad Javeriana. Autor de los libros: Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela; Posadas, México en la poesía colombiana (compilación); La escuela en el cuento (compilación); Rosario Castellanos, esa búsqueda ansiosa de la muerte; Ray Bradbury, literatura fantástica; «El hombre» de Rulfo, polifonía y sociolecto narrativo; Evaluación, conceptualización, experiencias, prospecciones (memoria y compilación). Coordinador y coautor de los libros: Juguemos a interpretar, Interacción y competencia comunicativa; La escuela en la tradición oral; Culturas y escolaridad; La formación docente en América latina; Competencias y proyecto pedagógico; Trazas y miradas. Participante por Colombia en el Segundo Estudio Regional Comparativo de la Evaluación de la Calidad de la Educación, convocado por el LLECE-UNESCO. Email: fdjuradov@unal.edu.co

**Igor Helal** - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mediador a distância do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia a Distância (LIPEAD) da UNIRIO, no Consórcio Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)/ Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro

(CECIERJ). Fotógrafo mobile e criador de conteúdo. E-mail: igor.helal@gmail.com

**Inês Ferreira de Souza Bragança** - Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atuou como professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ), onde atualmente é professora colaboradora do Programa de PósGraduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais. É Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de ÉvoraPortugal. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisaformação Polifonia, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/ UNICAMP) e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação (FFP UERJ). Email: inesbraganca@uol.com.br

**Isabele Cristina Fonseca Ramos** - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ/FFP. Professora da Rede Municipal de Educação do Município de Maricá e da Rede Municipal do Município de São Gonçalo. Integrante do Grupo de Pesquisa Alfabetização Memória Formação Docente e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE) e da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Alfabetização Leitura e Escrita (REDEALE). E-mail: isabelecfr@gmail.com

**Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (in memorian)** - Foi Professora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ) de 1999 a 2019. Na FFP UERJ, foi docente do curso de pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais – inclusive sua coordenadora adjunta de entre 2017-2019; pesquisadora do Grupo Vozes da Educação:

memórias, histórias e formação docente; coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALÉ); e coordenadora da Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (Redeale).

**Jacqueline Martins da Silva** - doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF); mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); É professora na Rede Municipal de Educação de Niterói - RJ e docente de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/ MEC) como Orientadora de Estudos do município de Niterói-RJ, no período de 2013-2016. Integrou a Coordenação de 1 e 2 ciclos, como coordenadora de polo, na Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia e Fundação Municipal de Educação de Niterói, entre 2013 e 2017. Atualmente atua na Coordenação de Promoção da Leitura. Participa das atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Processos de Formação Institucional (GEPPROFI)\UFF\ Niterói - RJ. Além disso, se debruça em pesquisas acerca dos seguintes temas: linguagem, leitura, escrita, formação do leitor-autor, literatura, formação de professores e perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.

**Líbia da Silva Soares Busquet** - Professora concursada da Fundação Municipal de Educação de Niterói (RJ) desde 1989. Diretora geral da Escola Municipal Paulo Freire (Niterói/RJ) desde 2011. Atriz, atuando desde 1986, no Teatro. Cantora e atriz do Coral Oficina desde 2001, onde é responsável pela parte cênica. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2020. Integrante da Oficina de

Formação Inventiva de Professores (OFIP). Concluiu Curso Normal em 1983, no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), em São Gonçalo. Realizou Curso de Extensão Formação Básica de Atores na Universidade Federal Fluminense (UFF), de 1993 a 1996. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB) do Rio de Janeiro, no ano de 2011 e Especialização em Metodologia do Ensino das Artes pelo Centro Universitário Internacional de Curitiba (UNINTTER), no ano de 2015. Professora-atriz-pesquisadora na área de Teatro e Educação, com ênfase no fazer teatral e estudos de Constantin Stanislavski, Augusto Boal e Michel Foucault. Email: mcpessin@gmail.com

**Mairce da Silva Araujo** - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. Professora Titular da Faculdade de Formação de Professores da UERJ..Professora do Programa de Pósgraduação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ/ FFP.Procientista, Lider do Grupo Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória e Formação docente e Relações Etnicorraciais(ALMEFRE) e da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE).Email: mairce@hotmail.com

**Marcia Soares de Alvarenga** - Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (CNPq) e pela Universidade de Évora. Atua na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. É membro do grupo de pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Email: msalvarenga@uol.com.br

**Maria Martinha Mendonça** - Professora de Educação Escolar Indígena na rede municipal de Maricá/RJ. Servidora do Colégio Pedro II no município do Rio de Janeiro/RJ. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ). Integrante do grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação docente e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE) e da Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e escrita (REDEALE). E-mail: friduxa13@gmail.com

**Maria Tereza Goudard Tavares** - Pós-Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ) – Rio de Janeiro/Brasil; do Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Coordenadora do Grupo de estudos e pesquisas das infâncias, formação de professores e diversidade cultural (GIFORDIC). Email: mtgtavares@yahoo.com.br

**Renato Poubel de Sousa Assumpção** - Professor de Educação Física na rede municipal de São Gonçalo e na rede estadual do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pelo Programa de Pósgraduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP UERJ). E-mail: renatopoubel\_rj@yahoo.com.br

**Suene Nogueira de Lima Maia** - Possui graduação em Letras-Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007) e curso de Especialização em Educação Básica - Modalidade Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre pelo Programa de Educação da Faculdade de Formação de Professores da

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Tem experiência acadêmica na área de Educação e Linguagens, com ênfase em estudos sobre Leitura de Imagem, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de linguagem, leitura, leitura de imagens, gêneros do discurso e cotidiano. Tem experiência profissional como professora de língua portuguesa e literatura brasileira na Educação Básica, pertencendo ao quadro de magistério da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Email: [suenemaia@bol.com.br](mailto:suenemaia@bol.com.br)

**Tiago Ribeiro** - Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Noturno do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Brasil. Professor do Programa específico de formação de investigadores narrativos do Doutorado em Educação, Universidade Nacional de Rosário, Argentina. Email: [tribeiro.ines@gmail.com](mailto:tribeiro.ines@gmail.com)

La vida es un camino de experiencias y desafíos constantes, que nos construye hasta con el simple soplo de un viento contrario. Leer y escribir cada experiencia es un proceso de transformación personal, que subyace a lo colectivo y aniquila lo inerte, reproduciendo lo eternamente humano. Las letras impregnan una historia, sentimiento, reflexión, denuncia y anuncio.

Para Agustín de Hipona,

La muerte no es nada, solo es pasar a la habitación de al lado

.....

La vida es lo que siempre ha sido. El hilo no se ha cortado.

¿Por qué estaría yo fuera de vuestra mente? ¿Simplemente porque estoy fuera de vuestra vista?

La vida es, en esencia, un don capaz de tomar el cuerpo físico para irradiar con luz propia en el complejo vaivén de lo cotidiano. Somos energía que sobrepasa lo inexorable, la duda y muchas veces el dolor; para convertirnos en una infinita esperanza.

**Isabel Gutiérrez Chávez**

