



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**La maestra-investigadora-principiante y sus interlocutores:
caminos compartidos en la invención de ser maestra**

Presentada por
Vanessa França Simas

Directores:
Guilherme do Val Toledo Prado
Jesús Domingo Segovia

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
GRANADA 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Vanessa França Simas
ISBN: 978-84-9163-846-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/51124>

FICHA CATALOGRÁFICA

**Aos Autores de Aventura, aos Leões, aos Heróis, às Onças e aos
Dinossauros,¹**

Porque me ensinaram, a cada dia, a ser professora e a ser alguém melhor.



(Imagem 1: Autores de Aventura e eu jogando futebol - Fonte: Acervo Pessoal)

¹ Autores de Aventuras (2010), Leões (2011), Heróis (turmas de 2012 e 2015), Onças (2013) e Dinossauros (2016) são os nomes eleitos das turmas, pelo coletivo de crianças que as compunham, das quais fui professora até hoje.

MINHA GRATIDÃO

aos meus outros, sem eles eu não seria quem eu sou

Não se trata do que ocorre dentro mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. Todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência (BAKHTIN, 2010a).

La unidad jamás es completa, porque ha de ser referida continuamente a "lo otro". Lo que es, hace alusión constantemente a "lo otro" que él es, y aun a lo que no es, sin más. La unidad, compañera inseparable del ser, no reside íntegramente en ningún ser, sino únicamente en el todo. Sólo la armonía de los contrarios es (ZAMBRANO, 1996).

É isso! Trata-se do que ocorre na fronteira entre nós, sabem por quê? Porque a unidade nunca será completa, somos, vimos sendo e continuaremos sendo eu, tu, ela e ele, vocês, nós na e pela alteridade. Constituímo-nos pela alteridade, com os nossos outros. Assim fui me constituindo professora-pesquisadora no início da docência também: com vocês. Por isso, por cada ato responsável, responsivo e amoroso de vocês, por cada olhar e cada escuta sensíveis queria agradecer-lhes:

Ao Guilherme do Val Toledo Prado, meu professor e orientador, por todas as orientações e não-orientações, sempre formativas. A autonomia investigativa, construída nessa relação orientador-orientanda, é um ato mais do que de respeito e de escuta, é de confiança. Obrigada por confiar em mim, por estar sempre presente e por me dar a certeza de que eu poderia contar contigo sempre.

Ao Jesús Domingo, professor e orientador, responsável por essa cotutela, que tão bem me recepcionou em Granada — me apresentando a cidade, a Universidade e os colegas. Obrigada pela orientação, pela disponibilidade, pela ampliação do referencial teórico desta tese e pelos ensinamentos todos. Sei que ali, na cidade que mais quero, tenho um professor.

Às crianças, as crianças que são, sim, todas essas, heroínas e heróis. Crianças que me ensinaram a cada dia, ensinaram não só sobre o ser professora, mas também sobre a vida. Obrigada por me fazerem ver o mundo de outra forma, pela espontaneidade, doçura, sinceridade e encantos todos. Levo-as para sempre comigo.

Ao grupo de interlocutoras: Adriana, Ana Aragão, Claudia, Cristina, Heloísa, Ítala, Liana, Mafê, Márcia, Paty, Rosaura, Tamara e Guilherme. Agradeço a vocês por todas as partilhas, todas as aprendizagens e todos os ensinamentos, pelos diálogos e, principalmente, pela generosidade com que acolheram a minha agitação no início da docência. Não fosse o apoio e a presença de vocês, meu início com certeza seria bem outro.

À Violeta, por me ajudar a manter o olhar e a escuta sensíveis em todos os momentos, pela sensibilidade com que olhava para cada criança, para mim e para as relações estabelecidas dentro da escola.

Às professoras Eliana Ayoub, Jacqueline Moraes, Renata Barrichelo Cunha e Rosaura Soligo, e ao professor Adail Sobral, presentes nas bancas de qualificação do mestrado e/ou do doutorado, pelas contribuições valiosas, pelas leituras atentas e pela partilha de maneira sempre respeitosa.

Às professoras Inês Bragança, Renata Barrichelo Cunha, Jacqueline Moraes e Liana Serodio, e aos professores Adail Sobral, Guilherme Prado e Jesús Domingo por aceitarem o convite para compor a banca de defesa desta tese, pelas leituras cuidadosas e pelo diálogo respeitoso e amoroso.

Aos colegas do GEPEC — do Grupo de Terça, do Seminário de Pesquisa e do GruBakh —, pelas conversas sobre a vida, a pesquisa, a escola, pelos olhares e escutas sensíveis, pelas trocas, pelos cafés, pelo trabalho coletivo, pela empatia sempre. Sei da sorte que tenho por estar neste grupo.

À minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão, à Adriana, à Liana, à Patrícia e à Rosaura pelas leituras atentas desta tese e todas as contribuições.

À Liana Serodio e à Rosaura Soligo por, muitas vezes, deixarem o que estavam fazendo para me socorrerem na pesquisa. Posso dizer que, em alguns momentos, foram realmente minhas coorientadoras.

À Anabel, Isabel, Cumbre, María e Andréa — amigas que Granada me deu—, serei sempre grata pela amizade, pelo cuidado, pelas festas e passeios, pelas aulas de espanhol, pelo compartilhar a vida quando estive em Granada em 2013-2014 e em 2016-2017. Sei que ali tenho uma família espanhola.

Às amigas Patrícia Yumi, Priscila, Renata e Solange pelo trabalho coletivo nas escolas em que estivemos juntas, pelos diálogos e pelas partilhas todas.

À Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), e a Facultad de Ciencias de la Educación e ao Programa de Doutorado Internacional em Ciências da Educação da Universidad de Granada (Espanha), pelo suporte e condições necessários para a minha formação acadêmica. Agradeço também pelo apoio e pela disposição das funcionárias e dos funcionários, tanto da UNICAMP, como da UGR.

E por fim, e de maneira nenhuma menos importante, à minha família e ao Rafael.

À minha mãe e ao meu pai, Sonia e Sergio, ao meu irmão Carlos e aos meus avós Edda e Mário, pelo apoio, por estarem juntos a mim em cada momento, por todo o amor.

E ao Rafa, meu companheiro, pelas muitas contribuições (inclusive ao que se refere a esta tese e ao incentivo para realizar esta cotutela), pela cumplicidade e por todos os caminhos trilhados em parceria. Obrigada por compartilharmos uma vida leve e cheia de encantos, por estar junto mesmo quando distante. Agradeço por todo o companheirismo, pelo amor.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

Cada cosa que no comprendemos se incorpora a un extraño repertorio de desórdenes que no se aliviarán. Sin embargo, el desconcierto es más vital que la parsimonia y la indecisión tiene muchas más voces que la verdad. La vida está hecha de todo lo que ya sabemos y nos confina al parco movimiento diario. Hay otra vida aún: la de todo lo ignorado que nos convida a danzar.

Carlos Skliar

Eu me inventei nesse gosto, de especular ideia.

João Guimarães Rosa

Resumen

Este trabajo es una investigación narrativa sobre la propia práctica de enseñanza —pautada, principalmente, en los aportes bajtinianos— cuyo objetivo central es construir comprensiones sobre la cuestión principal "¿Cómo yo me constituyo maestra, en el y por el trabajo, en el inicio de la docencia?", y sobre las cuestiones relacionadas a la anterior: "¿Cómo el 'otro' me constituye como maestra?" y "¿Cómo la escrita contribuye en ese proceso?".

Se entiende que el tiempo de aprendizaje del trabajo no está asociado solamente a los momentos profesionales, sino también a otras experiencias vividas durante toda la vida (TARDIF, 2010). Sumase a eso, en esta investigación se parte del presupuesto de que los sujetos son inacabados y son constituidos alteritariamente, a través de las relaciones dialógicas y del medio en que viven (BAKHTIN, 2010a, 2010b). La idea de que el sujeto se constituye docente en el y por el trabajo, así como, en ese constituirse, modifica también el trabajo (MARX, 2010), es otro presupuesto orientador de este trabajo investigativo. Ante ello, se comprende que el sujeto se construye profesional durante toda su carrera. Aunque se considera que las experiencias vividas durante la vida vienen a constituir los profesores, se comprende el inicio de la docencia como un período singular, ya que el sujeto ejerce la docencia de hecho por primera vez, momento en que las experiencias docentes pasan a constituir al sujeto, junto a las otras que ya lo hacían.

Al referirse a las actividades reproductivas y a las actividades creadora, Vigotski (2009) afirma que mientras en la primera el sujeto reproduce medios de conducta ya creados, en la segunda el sujeto crea algo nuevo. Así, es posible afirmar que cuando una profesora inicia el trabajo docente ella no tiene ninguna impresión de experiencias vividas anteriormente (del lugar de profesora) en las que pueda ancorar sus acciones. Siendo así, el inicio profesional viene a ser una fase de intensa actividad creadora, lo que también justifica la importancia de estudiar este período profesional. La característica "principiante" marca el tiempo de esta investigación, marca un tiempo de constitución, aprendizaje, construcciones y desconstrucciones: tiempo intenso de creación.

En esta tesis la perspectiva puesta del profesor en el inicio de la docencia es hecha por la profesora principiante, que al inicio de la docencia, decidió preguntarse cómo se constituía y era constituida como profesional en ese momento particular. Así, las comprensiones sobre el inicio de la docencia fueron construidas dentro de la propia profesión de la profesora que inicia su trabajo.

La investigación, por lo tanto, presenta una característica "auto/hetero/biográfica" (PRADO, 2014), una vez que la investigadora investigó cómo ocurrió su propia constitución docente durante el inicio de la carrera, al escribir una narrativa ampliada y verosímil, posible a través del diálogo establecido a partir de las narrativas de otros sujetos. Considerando que, en la mayor parte del tiempo, el sujeto piensa narrativamente (BRUNER, 2002), y que la experiencia es mediada por un conjunto de estructuras narrativas que la configuran y le confieren sentido (BOLIVAR, DOMINGO Y FERNÁNDEZ, 2010), la investigación narrativa vino a ser la mejor forma de comprender esa experiencia particular. En la investigación narrativa, el investigador se mueve introspectivamente, extrospectivamente (entre lo individual y lo social), retrospectivamente, prospectivamente (en el tiempo: pasado, presente y futuro) y situado en un determinado lugar (contexto) (CLANDININ y CONNELLY, 2011).

Además de la investigadora moverse en los sentidos propuestos por Clandinin y Connelly (2011), otro importante aspecto del enfoque metodológico de esta investigación es que las fuentes de datos, el registro de la tesis y el modo de producción de conocimientos son narrativos. En este abordaje narrativo, el registro se hace progresivamente durante el acto de investigar, lo que favorece que "concientizaciones" (FREIRE, 1979) ocurran en todo

momento, que los datos sean producidos también a partir del registro continuo, que las interpretaciones sean continuas y que se produzca conocimientos narrativamente.

La maestra-investigadora-principiante, después del trabajo con los niños, producía una narrativa reflexiva acerca del cotidiano escolar y de las relaciones establecidas en la escuela, a fin de reflexionar sobre su propio trabajo y desarrollarse profesionalmente. De esta forma, las narrativas reflexivas, producidas por la maestra — en el período comprendido entre octubre de 2010 y diciembre de 2012, que marca su iniciación en la docencia —, también componen el conjunto de informaciones disponibles de la investigación.

Esas narrativas reflexivas eran compartidas, por correos electrónicos, con un grupo de 13 interlocutoras compuesto por: maestras de la red pública y privada, coordinadoras pedagógicas, formadoras de maestros y profesores universitarios. Después de recibir las narrativas, las interlocutoras respondían a la maestra proponiendo reflexiones, aconsejando, narrando situaciones verosímiles y revelando a la maestra principiante aspectos de su práctica que ella sola no había percibido. De ese modo, el grupo contribuía a su formación docente, así como a la reflexión sobre la práctica pedagógica. También esos correos electrónicos son fuentes de datos en la investigación, así como las producciones de los niños y la memoria de lo vivido, junto a las narrativas reflexivas citadas anteriormente.

En este movimiento de vivir, narrar reflexivamente lo vivido, compartir las narrativas, la maestra veía lo que antes era imperceptible y, debido a esas concientizaciones, pensaba en otras maneras de ser y hacer (CERTEAU, 2008) en la escuela, o sea, construía nuevas "recuerdos de futuro" (BAKHTIN, 2010a) en el y del ejercicio docente. En esos movimientos la maestra-investigadora-principiante se constituía docente con los niños y con el grupo de interlocutoras. Cuando narraba la propia práctica y las relaciones establecidas en el cotidiano escolar, la maestra principiante, se colocaba en el lugar de maestra-investigadora, una vez que escribía reflexivamente con el objetivo de perfeccionar la práctica pedagógica y construir saberes de la experiencia, en diálogo con "sus otros". Al narrar el texto de la investigación, atentándose para la producción de datos y la interpretación de ellos, se colocaba en el lugar de investigadora. De este lugar producía los datos, interpretaba y producía conocimientos, también siempre en diálogo. Así, se colocaba en diferentes lugares — de maestra, de maestra-investigadora y de investigadora — a medida que vivía, reflexionaba sobre la práctica y reflexionaba e investigaba sobre la propia experiencia.

Estos diferentes lugares le posibilitaban diferentes exotopías, o sea, distancias (BAKHTIN, 2003, 2010a). Además, cuando se movía entre esos lugares, su auditorio social (VOLÓCHINOV, 2017) también era ampliado y diversificado. Las expresiones producidas (las narrativas reflexivas y el texto de la investigación) posibilitaban acabamientos estéticos provisionales (BAKHTIN, 2010a) a los momentos vividos. Las diferentes exotopías, el auditorio social diversificado y los acabamientos posibles permitían — al revelar, a la maestra, excedentes de visión (2010a) sobre sí misma, su trabajo y las relaciones que establecía en la escuela — que la maestra-investigadora-principiante alcanzara diferentes dimensiones de conciencia (que se relacionaban unas con otras). Eso ocurría siempre que, en cada uno de esos lugares, ella tenía acceso a nuevas concienciaciones sobre sí y el trabajo. Así, se hacía maestra-investigadora-principiante.

La escritura, las dificultades, los saberes construidos y, principalmente, los otros, colaboraron en el aprendizaje docente, a ser y a percibirse cómo estaba siendo maestra-investigadora. Por lo tanto, las interpretaciones, además de las que ocurrieron durante la narrativa de la investigación, fueron pensadas a partir de estos cuatro ejes: la escritura, las dificultades, los otros y los saberes. Los datos, pensados a partir de esos ejes, fueron interpretados a través de un análisis horizontal y un análisis vertical (DOMINGO, 2014). En el análisis horizontal se interpretó cómo la escritura, las dificultades encontradas en la docencia y los otros (grupo de interlocutoras, niños y el otro teórico/literario - los autores y autoras), constituyeron la maestra. Eso porque estos tres ejes atravesaron todo el período

investigado. En el análisis vertical, fue posible interpretar como un año de docencia vino construyendo la experiencia pedagógica del año siguiente. Es decir, como los saberes docentes construidos en un año servían de base para la construcción de otros saberes docentes en los años siguientes. Diferentes interpretaciones fueron posibles a partir de diferentes organizaciones de los datos: al narrarlos en el registro de la investigación, al colocarlos en el software NVivo y generar diferentes modos de organización, al organizarlos en cuadros y, aún, a partir de los ejes presentados.

Las interpretaciones/análisis horizontales revelan que narrar reflexivamente la experiencia vivida provocaba un equilibrio dinámico, en el cual la maestra-investigadora-principiante unía el pasado y el futuro en un presente (ZAMBRANO, 1992), un presente ampliado (SANTOS, 2002), de una manera más reflejada. Eran las dificultades que le impulsaban a escribir y a compartir sus escritos. Cuando escribía sobre el cotidiano escolar, ella se alejaba de lo vivido, se colocaba en un determinado lugar exotópico (BAKHTIN, 2003). De este lugar, miraba a través de otra perspectiva y, desde allí, producía un acabamiento estético provisional (BAKHTIN, 2010a) cuya expresión (VOLÓCHINOV, 2017) era la narrativa reflexiva y el texto de la investigación. El excedente posible, debido a los diferentes lugares en que se colocaba, hacía que percibiera las ausencias y las emergencias (SANTOS, 2002) y construyera recuerdos de futuro (BAKHTIN, 2010a), percibiendo nuevos horizontes — horizontes esos creadores de espacios y tiempos (ZAMBRANO, 1992) otros en el ejercicio docente. Eso porque para alcanzar ese futuro profesional, ya iba produciendo cambios en el presente.

El acto de narrar en esta investigación narrativa se configuró como un acto ético, estético y cognitivo (BAKHTIN, 2010b). Estético porque tuvo como productos las narrativas y el texto de la investigación. Ético porque la maestra-investigadora-iniciadora se concientizaba al narrar y, al concientizarse, cambiaba su práctica pedagógica. Cognitivo porque al narrar y al investigar la experiencia, producía conocimientos educativo-pedagógicos.

El ejercicio empático con los otros — niños, interlocutoras, autores y autoras — le permitió una mirada y una escucha sensibles. En sus actos los niños posibilitaban excedentes de visión (BAKHTIN, 2010a) no sólo de la profesora, como también de las relaciones que iban siendo establecidas en el cotidiano escolar. A partir de los actos de los niños, responsivos a ella, se concientizaba sobre la propia práctica. Así también ocurría en las interlocuciones por correos electrónicos: al contestaren los correos electrónicos las interlocutoras daban a ver el imagen que tenían de la maestra y de su trabajo, posibilitando otros excedentes de visión. En esa búsqueda por entender a los alumnos y a las alumnas la maestra-investigadora-principiante "salía de sí" para acercarse a ellos, a sus perspectivas, a los sentidos que atribuían a los actos presentes en aquel cotidiano (otro-para-mí). Y viceversa (yo-para-el-otro). Después de esa "salida" siempre "volvía a ella misma" (yo-para-mí) (BAKHTIN, 2010a). En esa vuelta, trayendo consigo los excedentes a los cuales ahora tenía acceso, tenía más recursos para pensar en el futuro docente, ya transformando el presente en el trabajo pedagógico con los niños.

Además, el análisis vertical reveló que conforme la maestra-investigadora-principiante construía conocimientos en el/del/por el cotidiano escolar, más tarde, esos conocimientos le auxiliaran a sistematizar nuevos saberes profesionales. Así, el análisis revela cómo cada saber producido iba sirviendo de presupuesto para la ampliación de este saber o la construcción de otros. Esto porque no reproducía solamente las experiencias anteriores, sino que combinaba y reelaboraba aspectos de esas experiencias (VIGOTSKI, 2009), creando nuevas situaciones, nuevos saberes pedagógicos.

Los saberes producidos en el curso del inicio de la docencia revelaron que es preciso, en la relación establecida con los niños, construir la reflexión sobre la propia práctica y sobre los vínculos constituidos en el cotidiano escolar. Para ser una maestra que pretende ser para cada uno de sus alumnos y para el colectivo que forma junto a ellos es preciso comprender (1) a los niños como productores de conocimientos, como singulares, como colectivo que

forman, como inventivos y autónomos; (2) es preciso conocer a los niños: las propuestas que se les hacen y cómo se desarrollan junto a los niños también dependen de quién son ellos y de sus historias, intereses y necesidades; (3) es preciso comprender que la vida debe estar dentro de la escuela y que, para eso ocurrir, es preciso valorar y tener en cuenta, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los intereses y los saberes que los estudiantes revelan.

Por lo tanto, es necesario que las maestras se atenten a los niños y sus actos — responsivos (BAKHTIN, 2010b) a las docentes y las relaciones que establecen. De esta manera, se aprenderá a ser maestra a cada día junto al grupo de estudiantes con lo cual cada docente forma un colectivo. Y, además, estará siendo una maestra que actúa responsablemente y responsivamente, participante y no indiferente (BAKHTIN, 2010b), que considera al otro en toda su complejidad e incompletud. Actuará éticamente.

Por último, las interpretaciones revelaron que a medida que la maestra-investigadora-principiante se colocaba en diferentes lugares, ella amplía y diferenciaba su "auditorio social", tenía acceso a excedentes de visión y se concientizaba de su proceso de constitución docente. Percibiendo lo que antes le era imperceptible, construía "recuerdos de futuro" y cambiaba el presente a fin de alcanzarlos. Se inventaba maestra junto a "sus otros", porque en la relación establecida con los niños construía la reflexión sobre su propia práctica. Los niños, en sus "actos responsables y responsivos", le revelaban la maestra que era, enseñándole a ser maestra. Fue, por lo tanto, el caminar compartido — junto a los niños y a las interlocutoras — que la hizo maestra-investigadora, durante el inicio de la docencia

Palabras clave: enseñanza y formación de profesores, alteridad, investigación narrativa, conciencia, profesor principiante, experiencia.

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa narrativa sobre a própria prática — pautada, principalmente, nos aportes bakhtinianos — cuja questão central é —Como eu me constituo professora, no e pelo trabalho, no início da docência?”, relacionada a outras duas questões: —Como o outro me constitui como professora?” e —Como a escrita contribui nesse processo?”. Trata-se de uma pesquisa em que os dados, o registro da tese e o modo de produção de conhecimentos são narrativos. Nesta abordagem metodológica, o registro é feito progressivamente durante o ato de pesquisar, o que favorece que conscientizações ocorram a todo o momento, que os dados sejam produzidos também a partir do registro contínuo, que as interpretações sejam contínuas e que se produza conhecimentos narrativamente. O conjunto de informações disponível referente à época pesquisada compõem-se de narrativas reflexivas, produzidas no período compreendido entre outubro de 2010 e dezembro de 2012, que marcou a iniciação da professora na docência. As narrativas reflexivas eram compartilhadas, por e-mail, com um grupo de interlocutoras, que contribuía para a sua reflexão sobre a prática docente. Também esses e-mails são fontes de dados na pesquisa, bem como as produções das crianças e a memória do vivido. Nesse movimento de viver, narrar reflexivamente o vivido, partilhar as narrativas, enxergar o que antes era imperceptível e construir novas "memórias de futuro", a professora iniciante se constituía professora com as crianças e com o grupo de interlocutoras. Ademais, se colocava em diferentes lugares — de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora — à medida que vivia, refletia sobre a prática e refletia e pesquisava sobre a própria experiência. A escrita, as dificuldades, os saberes construídos e, principalmente, os outros, colaboraram no aprendizado docente, a ser e a perceber como estava sendo professora. Assim, as interpretações, além das que ocorrem durante a narrativa da pesquisa, são pensadas a partir destes quatro eixos: a escrita, as dificuldades, os outros e os saberes. Essas interpretações revelam que à medida que a professora-pesquisadora-iniciante se colocava em diferentes lugares, ela ampliava e diferenciava o seu "auditório social", tinha acesso a excedentes de visão e se conscientizava acerca da sua constituição docente. Percebendo o que antes lhe era imperceptível, construía "memórias de futuro" e mudava o presente a fim de alcançá-las. Inventava-se professora junto aos outros, porque na relação estabelecida com as crianças construía a reflexão sobre a sua própria prática. As crianças, em seus "atos responsáveis e responsivos", lhe revelavam a professora que era, lhe ensinando a ser professora. Foi, portanto, o caminhar compartilhado — junto às crianças e às interlocutoras — que a fez professora-pesquisadora, durante o início da docência.

Palavras-chave: ensino e formação de professores, alteridade, pesquisa narrativa, consciência, professor iniciante, experiência.

ABSTRACT

This work is a narrative inquiry that builds on one's own practice - drawing mainly on a *Bakhtinian theoretical framework* - whose central question is "How did I constitute myself as a teacher in the beginning of my teaching career?", which, in turn, is related to other two questions: "How does the other constitute myself as a teacher?" and "How does writing contribute to this process?". This is a research in which the data, the thesis register, as well as the means of knowledge production are narrative. In this methodological approach, the registration is done progressively during the act of researching, which fosters the occurrence of moments of awareness at any moment, allows the data to be produced based on a continuous register and makes of interpretation a continuous process, thus building knowledge through narrative means. The set of information available regarding the studied period consists of reflexive narratives, produced in a time span between October 2010 and December 2012, which marked the initiation period of the teacher. The reflexive narratives were shared by e-mail with a group of interlocutors, who contributed to her reflection on her own teaching practice. Furthermore, these e-mails are sources of data in the research, as well as the productions of the children and the memory of what she experienced. In this movement of experiencing, narrating reflexively what she lived, sharing the narratives, seeing what was previously imperceptible to her and constructing new "memories of the future", the beginner teacher was constituting herself as a teacher, along with the children and the group of interlocutors. In addition, she was placing herself in different places - teacher, teacher researcher and researcher - insofar as she lived / experienced, reflected on practice and reflected and researched her own experience. The writing, the difficulties, the knowledge acquired and, above all, the others, contributed to her teaching learning by making her realize how she was behaving as a teacher. Thus, her interpretations, besides those that occur during the narrative of the research, are thought based on four axes: writing, difficulties, others and knowledge. These interpretations reveal that as the beginner teacher-researcher moved into different places, she expanded and differentiated her "social auditorium," had access to "excess of seeing", and became aware of her constitution process as a teacher. By realizing what was previously imperceptible to her, she constructed "memories of the future" and changed the present in order to reach them. She invented herself as a teacher together with others, because in the relationship established with the children, she was constructing the reflections on her own practice. The children, in their "responsible and responsive acts", revealed to her the teacher she was and taught her how to become one. Therefore, it was this mutual path - along with the children and the interlocutors - that made her become a teacher-researcher during the beginning of her teaching career.

KEYWORDS: Teaching *and* Teacher-training, narrative inquire, consciousness, beginner teacher, experience.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Autores de Aventura e eu jogando futebol.....	3
Imagem 2: O caminho.....	29
Imagem 3: Tirinha - Calvin, Haroldo e a carta.....	53
Imagem 4: O menino e a flor.....	58
Imagem 5: Heróis trabalhando juntos	93
Imagem 6: Planejando o dia	102
Imagem 7: Tirinha - Enriqueta, Fellini e as recordações.....	125
Imagem 8: A aula lá fora.....	128
Imagem 9: Texto "E se eu fosse uma uva"	148
Imagem 10: Texto "Um dia eu acordei e percebi que eu tinha virado...".....	149
Imagem 11 e 12: Texto "Faz de conta...".....	149
Imagem 13: Construção	164
Imagem 14: Carta a turma correspondente.....	180
Imagem 15: Experiência.....	185
Imagem 16: Mãos na massa	241
Imagem 17: Tirinha - Enriqueta, Madriaga e a semente.....	268
Imagem 18: Conglomerado.....	313
Imagem 19: Caminhos transformados.....	316
Imagem 20: Caminhos partilhados.....	329
Imagem 21: Crianças autoras	344
Imagem 22: Tirinha - Enriqueta, Fellini e os universos.....	355

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características dos enunciados do grupo de interlocutoras.....	283
Quadro 2: Respostas da professora a cada tipo de enunciado do grupo.....	284
Quadro 3: Características das respostas que a professora escrevia ao grupo de interlocutoras.....	285
Quadro 4: Temas recorrentes - 2010, 2011 e 2012.....	305
Quadro 5: Organização do trabalho na aula - 2010, 2011, 2012.....	307
Quadro 6: Saberes construídos em relação as crianças - 2010, 2011, 2012.....	309
Quadro 7: Saberes construídos a respeito das relações -2010, 2011, 2012.....	309
Quadro 8: Comparação do <i>nó saber</i> com os demais.....	312

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I: Impressões de cada ano antes de inventariar o conjunto de informações	356
Apêndice II: Inventário das Narrativas da Turma dos Autores de Aventuras — 2º ano D de 2010.....	359
Apêndice III: Inventário das Narrativas da Turma dos Leões — 2º ano C de 2011	367
Apêndice IV: Inventário das Narrativas da Turma dos Heróis — 1º ano C de 2012	376

SUMÁRIO

O que aqui se encontra	19
Primeira Narrativa: A MEMÓRIA COMO PONTO DE PARTIDA - O que fazer com o desejo do vento	29
1.1 Nasce uma questão sobre um futuro possível	31
1.2 O caminho percorrido para chegar a ser professora-pesquisadora	33
Segunda Narrativa: O CAMINHO ESTRANHADO É QUE ME FAZ PROFESSORA - A experiência inicial conhece quem a vive	58
2.1 Por que o adjetivo iniciante ali?	62
2.2 E só porque tem o adjetivo, todo início é igual?	65
2.3 Se não fossem esses seriam outros. Se fossem outros, os movimentos também os seriam. Pressupostos também ajudam a caminhar, por aqui ou por ali.....	84
Terceira Narrativa: EM BUSCA DE CAMINHOS PARTILHADOS – Um olhar estrangeiro constante	93
3.1 A escola	98
3.2 Turma dos Autores de Aventuras – 2º ano de 2010	102
3.3 Turma dos Leões – 2º ano de 2011	128
3.4 Turma dos Heróis – 1º ano de 2012	164
Quarta Narrativa: A PROFESSORA, A PROFESSORA-PESQUISADORA E A PESQUISADORA - Investigar narrando e narrar investigando	185
4.1 A professora-pesquisadora	188
4.2 A busca por nomear uma metodologia	196
4.3 As abordagens narrativas	200
4.4 A experiência, o ato de narrar e o saber da experiência.....	208
4.5 A pesquisa narrativa que vai construindo esta pesquisa	212

4.6 A professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora: três dimensões de consciência	223
Quinta Narrativa: A FORMA DAS COISAS SE DISTINGUE MELHOR À DISTÂNCIA E COM MUITOS - As interpretações.....	241
5.1 A produção dos dados	243
5.2 Os jeitos diferentes de olhar para o que me ajuda a compreender a questão..	258
5.3 As interpretações/ análises horizontais.....	259
5.4 A escrita e as dificuldades.....	259
5.5 Os interlocutores/locutores: eu, tu, eles.....	271
5.6 O outro teórico/literário.....	273
5.7 O grupo de interlocutoras.....	275
5.8 As crianças.....	294
5.9 As interpretações/ análises verticais.....	304
5.6 Os saberes construídos.....	304
Sexta Narrativas: A INVENÇÃO DE SER PROFESSORA - Considerações não-finais.....	316
6.1 LA INVENCION DE SER MAESTRA - Consideraciones "no-finales".....	330
Referências	344
Apêndices	356

O que aqui se encontra

Julgo importante aqui fazer uma breve narrativa sobre o que você, leitora², encontrará nesta tese, uma vez que pode ser que não se depare com o que tenha imaginado de pronto. Para que possa melhor se situar durante a leitura, saber qual a discussão central e como ela é construída aqui, além de apresentar a pesquisa e a maneira como o texto encontra-se estruturado, vou dizer sobre a metodologia investigativa e o tipo de texto eleito para o vir a ser desta tese em suas mãos.

Pois bem, a ideia que deu sentido a esta pesquisa foi de investigar como eu me constituo como professora iniciante no e pelo trabalho, como os outros me constituem nesse ofício de ser professora e, por fim, como o ato de escrever sobre a minha prática também está presente nesse processo de constituição profissional.

Assim, as perguntas que me inspiraram para realizar essa pesquisa são: —Qual é a experiência de iniciação à docência que tem a estudante que se forma e vai ser professora? Essa professora recém-formada recebe algum tipo de apoio e/ou estabelece parcerias com os/as seus/suas colegas professores/as e com os outros profissionais que na escola trabalham para que, em contato com o outro — inclusive os/as estudantes e o meio —, possa se desenvolver e, assim, aprender a ser professora?”.

Foi diante de todas essas questões, enquanto pensava no meu vir a ser professora, que nasceu a questão principal que agora lhe apresento: ***Como eu, a professora iniciante, me torno professora?*** Ou rearranjada de um outro jeito que diz mais dos caminhos que aqui percorrerei: ***Como aprendo a ser professora no início da docência? Como o outro me constitui? E a escrita? Como esse ato me constitui?***

Diante dessas perguntas, o objetivo principal vem a ser, portanto, *compreender como ocorre o processo pelo qual a profissional recém-formada constitui-se professora*, ou melhor: como é que esse processo ocorre com o meu eu, como me invento e me reinvento professora. Para isso, busquei compreender quais

² Diante do fato de que a maioria dos profissionais da área da educação são mulheres, principalmente ao que se refere a docência na educação básica, tomo a liberdade de nesta tese me referir as leitoras e leitores no feminino. Acredito que a quantidade de leitoras mulheres será maior do que a de leitores homens, ao que se refere a essa pesquisa. Diante dessa crença opto por aqui usar a palavra "leitora".

as dificuldades do início da minha profissão e como e em quais espaços-tempos fui construindo (sempre com meus outros e também por causa deles) os saberes necessários à superação dessas dificuldades e ao exercício da prática docente.

Esse caminho investigativo que brevemente pontuei acima começou antes que eu entrasse no mestrado³; não nasceu tímido ou despretensioso, não. Nasceu, ao contrário, com todas as minhas pretensões que diziam respeito à profissão que escolhi; nasceu querendo ser por mim e para mim consciente, mudado e nomeado a cada passo; nasceu porque tudo o que queria era saber como que aprenderia a ser professora, para assim aprender a ser. Elaborei o projeto antes mesmo de ingressar em alguma escola no lugar de professora, elaborei-o por causa da necessidade de escrever sobre as minhas questões relativas a profissão e a minha futura prática. Foi nesse ato de escrever e partilhar esses escritos, que percebi a potência da escrita de si para a reflexão sobre o trabalho e para a organização dos pensamentos.

Diante disso, desde o primeiro momento que pisei na escola no lugar de professora, em outubro de 2010, também escrevi e refleti sobre o que ocorria no cotidiano escolar. Escrevia e partilhava as minhas narrativas reflexivas⁴ com um grupo de interlocutoras⁵ e, nesse movimento, praticava um exercício de ação-

³ Falo sobre o mestrado uma vez que esta era a minha pesquisa de mestrado. No entanto, durante o Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em 26 de novembro de 2014, os membros da banca examinadora — Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP/ Piracicaba), Profa. Dra. Eliana Ayoub (FE/ UNICAMP) e Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (FFP/ UERJ/ São Gonçalo) —, sugeriram ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (FE/ UNICAMP), além da aprovação da qualificação do texto de mestrado, a passagem direta do Mestrado para o Doutorado, registrado na ata do exame de qualificação, com o seguinte enunciado: "A banca, dada a qualidade do texto, da consistência metodológica, do rigor conceitual e da elaboração teórica sobre os dados produzidos no diálogo com as referências bibliográficas que evidenciam a originalidade e relevância da pesquisa para a área da educação, indicam a passagem direta para o doutorado".

⁴ Aqui nomeio as narrativas que escrevi nesse período inicial da docência como narrativas reflexivas, pois além de discorrer sobre o que acontecia no nosso cotidiano escolar, questionava-me sobre as minhas ações e as respostas das crianças a elas. Ainda nessa escrita, buscava diálogo com interlocutoras/es (colegas, autoras/es literárias/os e teóricas/os) a fim de construir compreensões para o vivido e buscar caminhos outros com as crianças. Havia, portanto, uma reflexão que mudava algo no meu fazer/ser/pensar/sentir, possibilitada por esse narrar reflexivamente e pela partilha dessa escrita.

⁵ Este grupo era composto por profissionais da educação, todas participantes do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Eu escrevia as narrativas reflexivas sobre a minha prática e partilhava com o grupo através do e-mail, elas liam e me respondiam. Posteriormente, na quinta narrativa, este grupo será melhor caracterizado e explicarei como se deu essa interlocução. É

reflexão-ação. Hoje posso nomear o que naquela época fazia, já como uma *pesquisa narrativa em três dimensões* (SOLIGO e SIMAS, 2014; SOLIGO, 2015). Do lugar outro que estou hoje — que me possibilita ter uma outra visão do vivido — tenho condições de afirmar que essa pesquisa narrativa que se encontra registrada aqui iniciou-se ali, em outubro de 2010. Durante o texto, cara leitora, irei participá-la da trajetória, das compreensões e dos saberes que foram sendo construídos no processo de pesquisa.

Tendo antecipado brevemente o problema e os objetivos da pesquisa, bem como explicitado os movimentos de escrita e reflexão que me eram constantes desde antes de me tornar professora, é preciso que diga da metodologia investigativa, dos dados e tipo de texto que escolhi para aqui realizar e registrar a pesquisa — já que ao narrar estou investigando e ao investigar estou narrando (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014).

Para isso, faz-se necessário que evidencie como eu-professora-em-constituição sou o tema⁶ de minha própria pesquisa, já que a minha constituição como professora é a questão a ser investigada. Situo-me num lugar onde sou o sujeito a ser pesquisado e a pesquisadora. Neste contexto, no qual sou professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, desenvolvo a metodologia de *investigação narrativa*, associada a uma abordagem específica em *três dimensões*.

Acho importante explicitar também que a metodologia utilizada foi sendo construída e sistematizada durante a pesquisa, na pesquisa, em diálogo com as teorias e com os integrantes do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em

importante ressaltar que uso o gênero feminino ao me referir as interlocutoras porque a maioria do grupo era mulher, dessa forma opto por utilizar o gênero que diz respeito a maior parte do grupo.

⁶Escolhemos, alguns pesquisadores do GEPEC, usar o termo *tema* ao invés de *objeto* ou *foco* porque vai ao encontro do que defendemos na pesquisa em educação. Bakhtin e Volochínov (2010) discorrem que —tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*” (Grifo dos autores, p. 134). Assim, —tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele” (CEREJA, 2010, p. 202) Tema, da perspectiva bakhtiniana, portanto, é um complexo e por ser um complexo não consigo focá-lo.

Educação Continuada)⁷. Assim, fomos compondo maneiras de pensar e fazer, que possibilitassem chegar às compreensões produzidas na pesquisa, extrair lições das experiências vividas e produzir conhecimentos ao *investigar narrando e ao narrar investigando*, processo esse que será evidenciado durante as narrativas seguintes.

As três dimensões de abordagem metodológica de pesquisa a que nos referimos são: a narrativa como fonte de dados, a narrativa como registro do texto da pesquisa, realizado durante toda a pesquisa, e a narrativa como forma de produção de conhecimento. Cito aqui essas dimensões apenas para que você possa iniciar a leitura sabendo um pouco do contexto metodológico: da produção de dados, do modo discursivo escolhido para registrar o texto e da produção de conhecimentos — no entanto, mais adiante é que me deterei a isso.

A tese foi escrita na forma de uma narrativa em primeira pessoa, vez que vai ao encontro da minha posição frente à pesquisa em educação, notadamente quando produzida por professoras e professores no cotidiano do trabalho, bem como do tipo de pesquisa que foi realizada. Posição esta que pressupõe escrita e reflexão sobre si, sobre a própria prática e sobre as relações estabelecidas no processo de tornar-se professora; atitude que implica um dizer de si para fundamentar, perceber, produzir conhecimentos e compreensões acerca da própria constituição docente e do lugar do outro nesse processo.

Aproveitando o ensejo, é válido lembrar que forma é conteúdo. Como tão bem expressa Clarice Lispector

Fala-se da dificuldade entre a forma e o conteúdo, em matéria de escrever; até se diz: o conteúdo é bom, mas a forma não etc. Mas, por Deus, o problema é que não há de um lado um conteúdo, e de outro a forma. Assim seria fácil: seria como relatar através de uma forma o que já existisse livre, o conteúdo. Mas a luta entre forma e conteúdo está no próprio pensamento: o conteúdo luta-se por se formar. Para falar a verdade não se pode pensar num conteúdo sem sua forma (...) A dificuldade de forma está no próprio constituir-se do conteúdo, no próprio pensar ou sentir, que não saberiam existir sem sua forma adequada e às vezes única. (LISPECTOR, 1999, pp.254-255)

⁷Aqui onde aparece o GEPEC pela primeira vez é necessário que explique o que vem a ser essa sigla. O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – é o grupo de pesquisa no qual sou pesquisadora desenvolvendo meu doutorado.

Assim, se por uma razão ou outra o modo discursivo eleito para dar forma a essa pesquisa fosse outro que não a narrativa, o conteúdo certamente seria diferente. Possivelmente chegaria a outras compreensões, as indagações seriam diferentes das que surgiram durante o processo de pesquisa e escrita. Poderia, inclusive, haver um foco, diante disso, alguns aspectos poderiam não ter a importância que aqui tiveram, não possibilitando recriações e ressignificações. Provavelmente o ato de escrever sobre si e sobre a própria prática se configurariam de maneiras outras e, assim, o conteúdo também se modificaria.

Embora a visão de escritora de Clarice me ajude a pensar sobre o modo discursivo eleito para fazer a tese e para ser a sua expressão, com Bakhtin eu não posso desconsiderar o material discursivo-verbal assim como o material fotográfico que compõem essa tese — repletos de vozes plenas⁸ (BAKHTIN, 2015): as narrativas reflexivas, os e-mails e as fotografias do cotidiano escolar, que junto com a forma e o conteúdo fazem dessa pesquisa o que ela é.

Sendo assim, a escolha da narrativa como modo de registro não é por acaso. A opção por aqui escrever uma narrativa está implicada com a metodologia usada e sistematizada também nesse percurso e, mais, com a maneira que eu acredito — não só eu, mas também aqueles que têm trabalhado no GEPEC nesta perspectiva — que os conhecimentos e saberes podem ser construídos. Afinal, se a narrativa é um modo de pensamento predominante e uma estrutura que organiza os nossos conhecimentos (BRUNER, 2001), narrar por escrito uma investigação vem a ser uma outra maneira de produzir conhecimentos, de produzi-los numa perspectiva narrativa.

Após ter apresentado o que se encontrará quanto à metodologia, que aqui também pressupôs dizer do modo discursivo escolhido para registrar o texto e dos dados produzidos que me auxiliaram a pensar a questão por mim elaborada, comento a seguir como essa narrativa está dividida, para que de antemão tenha ideia do que vai se deparar em cada parte deste texto:

⁸ "Isto é, plenas de valor, que mantêm com as outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade como participantes do grande diálogo" (BAKHTIN, 2015, p.4).

- o No primeiro capítulo, ***A memória como ponto de partida — o que fazer com o desejo do vento?***, a leitora encontrará o meu memorial de formação como pesquisadora. Pensando na pergunta —“Comøcheguei a investigar o que investigo?”, busco em meu passado os passos que foram trilhado meu caminho que, de certa maneira, teve relação com a escolha por pesquisar a própria prática, por pesquisar como me fazia professora com os outros.
- o O segundo capítulo, ***O caminho estranhado é que me faz professora — a experiência inicial conhece quem a vive***, é dividido em duas partes. Na primeira parte trago o que considere principal da produção disponível referente ao tema —“professor iniciante”, posicionando-me em relação ao que pensam alguns autores. Já, na segunda parte, evidencio meus pressupostos teóricos, mostrando quais as minhas crenças — referentes à constituição do sujeito no e pelo trabalho, pelo outro e pelo meio, através da linguagem — quando inicio a docência e ainda hoje.
- o A narrativa que compõe o capítulo seguinte — ***Em buscas de caminhos partilhados – um olhar estrangeiro constante*** — é a que conta como foram os meus anos de docência, de outubro de 2010 até o final de 2012. Nesta aparece um pouco do que fomos — a Turma dos Autores de Aventura, a Turma dos Leões e a Turma dos Heróis⁹ — construindo juntos em cada ano, já tentando revelar um pouco das mudanças em minha prática e em minhas reflexões de um ano para outro, das dificuldades, das reflexões, dos diálogos constitutivos e dos saberes construídos na relação com as crianças e com o grupo de interlocutoras.
- o A metodologia utilizada na pesquisa aparece no quarto capítulo, intitulado ***A professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora... investigar***

⁹ Turma dos Autores de Aventura, Turma dos Leões e Turma dos Heróis foram as minhas três primeiras turmas, os meus três primeiros anos de docência foram com elas. As duas primeiras eram segundos anos do ensino fundamental e a última era um primeiro ano do ensino fundamental. Nesta narrativa me refiro assim às turmas pois estes foram os nomes eleitos pelos grupos de estudantes de 2011 e 2012, para representar o coletivo que formávamos. O primeiro grupo não teve um nome que elegeram, "Autores de Aventura" era o nome que eu usava para me referir a eles em minhas narrativas.

narrando e narrar investigando, no qual faço primeiramente um histórico de como surge o trabalho com as narrativas em pesquisa, explico o porquê de eleger essa metodologia, conto da metodologia sistematizada na pesquisa, e discorro sobre as três dimensões de consciência, que surgem nessa experiência, possibilitadas pelos excedentes¹⁰ possíveis a partir dos diferentes lugares que ocupei: professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora. Além disso, ali conto sobre o processo de produção de dados.

- Novamente trago as experiências com as turmas das quais fiz parte, só que neste quinto capítulo — **A forma das coisas se distingue melhor à distância e com muitos: as interpretações** — de uma maneira outra, apresentando os dados produzidos na pesquisa e fazendo uma outra interpretação deles, já que a interpretação foi feita durante todo o exercício de fazer pesquisa. Esse capítulo está dividido em duas partes: as interpretações/análises verticais e as interpretações/análises horizontais. Em cada uma dessas partes busco construir compreensões, à luz dos dados produzidos, em diálogo com as/os interlocutoras/es, sobre como o outro e eu mesma, como outro, me constituíram no e pelo trabalho. Nas interpretações/análises verticais construo compreensões a partir dos saberes construídos; já, nas interpretações/análises horizontais as compreensões são construídas a partir dos eixos da escrita, das dificuldades e das/os interlocutoras/es-locutoras/es.
- No sexto e último capítulo, **A invenção de ser professora... Considerações não-finais.....**, é onde aparecem, de uma maneira mais direta e atual, as *pravdas*¹¹ produzidas nessa pesquisa. Nessa narrativa as

¹⁰ Quando nos colocamos em um lugar diferente do que estávamos, temos outras percepções do mesmo acontecimento, possíveis justamente por olhar de um outro lugar, a partir de uma distância. Esses aspectos/visões, que não tínhamos acesso antes, mas são perceptíveis a partir de um lugar distanciado são denominados excedentes de visão (BAKHTIN, 2010a).

¹¹ Na Rússia há duas palavras *istina* é a palavra russa para *verdade universal*, *pravda* é a palavra russa usada para *verdades cotidianas*. Ao realizar uma pesquisa narrativa não há a verdade, o conhecimento, a *istina* (BAKHTIN, 2010b); mas sim muitas verdades, conhecimentos, *pravdas*

compreensões e os conhecimentos produzidos no exercício de fazer pesquisa são revelados novamente, em diálogo com as/os autoras/es com quem vim dialogando durante o processo investigativo. A expressão dessa narrativa final, neste capítulo, é organizada ao responder brevemente a pergunta da pesquisa, bem como a pergunta "Qual é a minha tese?".

Os títulos dos capítulos não só estão associados com o que neles você encontrará, mas também com a metáfora aqui usada: a do olhar estrangeiro¹². Foi ela escolhida porque, na escola, procuro manter, o tempo todo, um olhar de estranhamento. Além disso, porque tive o privilégio de experimentar um outro olhar estrangeiro. Pude olhar todo o percurso para me tornar professora e o percurso investigativo novamente, fora da escola, fora da minha universidade, fora do meu país, quando, através de um estágio investigativo e, posteriormente, de um acordo de cotutela¹³ continuei a pesquisa na Universidade de Granada, no sul da Espanha.

Para me acompanhar nesse caminho construído a partir de olhares e escutas distanciados, pego emprestado de Calvino em *As Cidades Invisíveis* (1990) e em *Se um viajante em uma noite de inverno* (1999) alguns fragmentos que tão bem compõem com este texto.

No início de cada capítulo apresento uma imagem da aula — seja essa a aula no pátio, no zoológico, na sala, no corredor, no campo —, que dialoga com o capítulo em questão. São fotos tiradas por mim ou pelas crianças das turmas com as

(BAKHTIN, 2010b), produzidas por diferentes sujeitos, tempos e contextos e, justamente por isso, plurais.

¹² É importante lembrar que a metáfora que uso aqui é a do *Olhar Estrangeiro* e não a do *Estrangeiro*. Levando em consideração que essa palavra se remete aquele que é de um outro país, que não é natural do local onde está, que é estranho, pego-a emprestada e associo-a ao olhar. Eu não era estrangeira, pertencia aquela escola. Contudo, o olhar que mantinha para a escola era um olhar de quem é de fora, que estranha o que ocorre lá. Quando utilizo o olhar estrangeiro como metáfora, não penso no estrangeiro que permanece estranho ao local, que não se envolve, mas no estrangeiro que nota as peculiaridades do cotidiano do local onde chega e envolve-se naquele tempo e naquele espaço, que é recebido pelos que ali são naturais e que recebe o diferente, mas notando suas peculiaridades.

¹³ Durante o mestrado desenvolvi um estágio investigativo na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Granada - Espanha. Depois da passagem direta para o doutorado foi estabelecido um acordo de cotutela entre a UNICAMP e a UGR. Dessa maneira, matriculada nas duas Universidades, passei a realizar o doutorado nas duas instituições, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e do Prof. Dr. Jesús Domingo Segovia.

quais trabalhei. Além disso, os personagens — que carregam consigo olhares estranhados — das diversas histórias de Calvino também vêm apresentar o que se segue. Disse dos olhares dos personagens que me auxiliam a entrar em cada capítulo. Já o olhar estrangeiro que tinha para a escola, me acompanha durante todo o texto e se manifesta também nas narrativas reflexivas, produzidas no período de outubro de 2010 a dezembro de 2012.

Sem saber ao certo o rumo desta pesquisa quando a escrevia — pois cada vez que escrevemos tomamos consciência de aspectos, por vezes, inatingíveis antes, e porque esta se constrói ao narrar e vice-versa —, trazendo as crianças — às vezes estrangeiras na escola, pois muitas vezes a escola lhes rouba a infância (que lhes é culturalmente naturalizada) —, com minhas interlocutoras e meus interlocutores (especialmente o grupo de interlocutoras), Calvino através de *As Cidades Invisíveis* e *Se um viajante em uma noite de inverno*, com meu olhar estrangeiro para a escola e para as cidades, convido você, leitora, para adentrar-se nesta narrativa também com um olhar estrangeiro. Espero que possa vivê-la, estranhá-la e reinventá-la.

Ou talvez o autor ainda esteja indeciso, como de resto você, leitor, ainda não está seguro do que lhe daria mais prazer na leitura: se a chegada a uma velha estação que lhe sugere um retorno, uma recuperação do tempo e dos lugares perdidos, ou se um relampejar de luzes e sons, que lhe dá a sensação de estar vivo hoje, à maneira que hoje se acredita ser um prazer estar vivo. São talvez meus olhos, míopes ou irritados, que veem esse bar assim embaçado e brumoso; no entanto, não está de todo descartada a ideia de que o ambiente, ao contrário, esteja saturado de luz, a qual irradia de tubos fluorescentes, reflete-se nos espelhos e invade todos os recantos e interstícios; tampouco está excluída a ideia de que, deste espaço sem sombras, uma máquina de matar o silêncio faça extravasar sua música a todo o volume, de que os fliperamas e os outros jogos elétricos, simulando corridas hípicas e caçadas humanas, entrem todos em funcionamento, de que sombras coloridas flutuem na transparência de um televisor e de um aquário de peixes tropicais avivados por uma corrente vertical de bolhas de ar.

Ítalo Calvino (1999)

Sabendo da dificuldade de manter e construir esse tipo de olhar, mas sabendo muito mais do encantamento, do aguçamento dos sentidos, das questões e do viver cada dia com frio na barriga por perceber e estranhar muito do mundo, que esse olhar pode nos possibilitar, convido-a a adentrar o texto assim: sem saber se prefere a *“chegada a uma velha estação que lhe sugere um retorno, uma recuperação do tempo e dos lugares perdidos, ou se um relampejar de luzes e sons, que lhe dá a sensação de estar vivo hoje”...*

A MÉMORIA COMO PONTO DE PARTIDA

O que fazer com o desejo do vento?

Um refúgio?

Uma barriga?

Um abrigo onde se esconder quando estiver se afogando na chuva, ou sendo quebrado pelo frio, ou sendo revirado pelo vento?

Temos um esplêndido passado pela frente?

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.

Eduardo Galeano (2007)



(Imagem 2: O caminho - Fonte: Acervo Pessoal)

Entendo por memorial de formação um gênero autobiográfico em que o autor narra fatos importantes da sua vida, que de certa maneira lhe foram formativos. No memorial, quem o escreve vai ao encontro do —passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam” e, ainda, conseguir o —despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos.” (PRADO e SOLIGO, 2007, p.51). Para eu que desejo vento, portanto, o memorial é o início da busca.

Dessa forma, para que você compreenda como e porque cheguei a pesquisar o que pesquiso, para que compreenda como o passado manifesta-se hoje, é preciso contar um pouco das experiências que foram me formando durante a vida, aquelas experiências formativas que, segundo percebo, tiveram influência para que hoje eu chegasse a pesquisar o que pesquiso¹⁴. Experiências essas que, de certa forma, contribuíram e influenciaram a decisão de tornar-me professora de uma escola pública, de ser uma professora que pesquisa a própria prática e, mais, de querer compreender como acontece esse movimento de vir a ser professora, de investigar como construo os saberes docentes necessários à prática de ensino, como supero as dificuldades e sou constituída no e pelo trabalho e, ainda, pelos meus outros, especialmente as crianças que foram e são meus alunos.

Josso (2010, p.64) ensina que —cada etapa do processo faz parte da biografia educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra”. Concordando com essa afirmação, escolho contar as experiências que por se constituírem, inicialmente, por interrogações, foram sempre evocando movimentos e, quando alguma dessas interrogações, enfim, tinha um fim, outra já havia nascido diante da experiência vivida e colocava-se como início de uma nova busca. Dessa maneira, além de trazer as experiências vividas, revelarei como cada uma foi puxando e criando novas possibilidades, novas experiências — que foram

¹⁴ O tempo verbal que utilizo é o presente, vez que o texto da pesquisa não é feito após a sua realização, mas no decorrer da investigação. Assim, quando você, leitora, se deparar com muitas escritas no tempo presente saberá que na produção do texto era produzida também a pesquisa. Um levava ao outro, escrever pressupunha o pesquisar e pesquisar pressupunha o escrever. Dessa forma, não faz sentido que depois de acabada toda a pesquisa volte ao texto que foi desenvolvido durante a pesquisa e o coloque todo em tempo passado, como se tivesse sido produzido depois da pesquisa. Essa é uma escolha que julgo necessária para não “apagar” o processo e ser coerente com a forma de pesquisar narrando e narrar pesquisando.

formativas e me levaram a tomar a decisão de pesquisar a minha própria prática, já que

é segundo essa lógica de construção biográfica que a situação ou o objeto novo vem encontrar (ou não) seu lugar e sua forma particular no seio das experiências anteriores de formação e se integrar na estrutura de conhecimento formada pela experiência constituída. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.22)

Compartilho não somente como cheguei a esta pesquisa, mas ainda, os novos sentidos — atribuídos no exercício de escrita — aos vividos anteriormente e, assim, novas compreensões acerca do que me levou à questão da pesquisa.

Tendo explicitado o que compreendo por memorial de formação voltarei, agora, a um passado não muito distante, resgatar memórias que possibilitam olhar para o presente e construir sentidos para este: trabalhando para reelaborar o vivido, na tentativa de entender o presente e fazer o futuro, afinal, ~~na~~ maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.” (BOSI, 2013)¹⁵. Neste memorial vou, portanto, integrando o presente, o novo, o que está em curso e as memórias de futuro ¹⁶ (BAKHTIN, 2010a), aos saberes construídos a partir das lições tiradas de experiências antes vividas.

Nasce uma questão sobre um futuro possível

Finalmente e, paradoxalmente, tão logo, recebi o título de *Licenciada em Pedagogia*. Finalmente, porque não via a hora de entrar em uma escola na posição de professora e coloquei-me uma exigência: deveria ser uma escola pública. Ansiava por colocar em prática tudo o que havia aprendido, tudo que há muito imaginava construir com meus futuros alunos. Tão logo, porque a minha última experiência na graduação tinha sido de uma importância única para mim. Pesquisar

¹⁵ Citação capturada em visita a uma das salas de exposição da Pinacoteca de São Paulo-SP, em 23 de janeiro de 2013.

¹⁶ A memória de futuro é uma projeção que o homem constrói para o seu futuro. Por exemplo, no lugar de professora-pesquisadora-iniciante percebia necessidades minhas e das crianças — o fosse no cotidiano escolar, fosse através das interlocuções ou da escrita — e começava a pensar em ações futuras para suprir essas necessidades. Esses movimentos possíveis pensados se configuravam cada um como uma memória de futuro.

suscitara em mim reflexões profundas, a escrita atrelada à prática auxiliava-me a estabelecer relações, tomar consciência de meus atos e entender melhor o cotidiano escolar, que no estágio e, mais, por causa da pesquisa, estava inserida. Nesse período, entre o finalmente e o tão logo, diversas questões pareciam brotar em mim e com elas eu conviveria até o dia em que pisasse em uma sala de aula não só minha, mas também de umas vinte e tantas crianças.

—Que e como ensinarei? Quem serão meus alunos? Como será o primeiro dia de aula? E as crianças, como me receberão?” — indagava-me. Uma variedade de perguntas me acompanhava. Era um ser cheio de expectativas, antecipações e questões que me faziam pensar mais e mais sobre a docência, sobre o vir a ser professora, uma professora de crianças de uma escola pública. Entender como me tornaria professora era algo que me instigava todo tempo.

Foi quando — num domingo de manhã, mais especificamente em julho de 2010, voltando de uma cidade do interior paulista próxima a Campinas, onde havia, nas horas anteriores, prestado concurso para professores de educação básica do município — percebi que, talvez, o meu dia de vir a ser professora pudesse estar mais próximo do que eu imaginava. Junto com essa sensação, uma vontade súbita se instalou em mim: pesquisar minha constituição como professora no início da docência. Mas ao retornar ao passado e acordar as experiências vividas, percebo que essa vontade não foi tão súbita assim, muito pelo contrário.

Conto, para evidenciar o não repente da minha questão, um pouco do meu passado mais distante, marcando quais foram os passos do caminho, os passos que me levaram até a escolha de ser professora, de trabalhar na escola pública, de pesquisar a própria prática de ensino e de entender como me invento como professora iniciante e como meus outros me constituem nesse ofício. Narro o passado até chegar ao ponto no qual parei: chegar onde dizia de quando recebi o título de *Licenciada em Pedagogia*. É importante mostrar como um passo puxou outro nesta história porque somente assim, como poetizou Mário Quintana (2005, p. 28),

O último viajante

Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem sabia mais aonde ia...
Era um caminho velhinho,

perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!

é possível enxergar o caminho e como ele foi sendo trilhado, caminho este que ainda não acabou, caminho que não acaba, que é partilhado e se constrói junto a cada passo ensaiado, dado e marcado.

O caminho percorrido para chegar a ser professora-pesquisadora

Voltemos para 2004. Eu estava no 2º ano do ensino médio de uma escola particular e não sabia muito bem o que faria dali em diante, porém de uma coisa tinha certeza: continuaria sapateando. Como isto me fazia bem! Faculdade de dança? Achava que não, que queria mesmo era sapatear, mas estudar outra coisa, algo que me interessasse para além da dança. Pensei no curso de Pedagogia, a diretora da escola que eu frequentava permitiu que eu passasse alguns dias nas turmas das crianças, tanto daqueles que estavam na educação infantil, quanto dos que frequentavam os primeiros anos do ensino fundamental. Visitei-os e encantei-me. Decidi: prestaria vestibular para o curso de Pedagogia e, provavelmente, voltaria para aquela escola no lugar de professora, ou poderia trabalhar com dança. Tenho a impressão que nunca quis sair da escola, não estava feliz de estar, enfim, concluindo o ensino médio, pois aquilo significava a minha partida daquele ambiente.

Nesta época, muitas pessoas me perguntavam o que estudaria e quando recebiam a resposta, muitas vezes, torciam o nariz, davam risinhos sem graça ou diziam —pensei que você faria isso ou aquilo...”, eram raras as pessoas que realmente me apoiavam ou ficavam felizes pela decisão. Contudo, isso pouco importava. Ficava, sim, indignada, mas estava tranquila porque faria o que eu queria, quem decidiria o que seria profissionalmente seria eu mesma. Além disso, tinha um dos apoios e reconhecimentos sinceros que mais me importava: o de minha mãe. Posteriormente, através da minha insistência e dos argumentos talvez,

esse apoio e esse reconhecimento se duplicou, não somente minha mãe, mas também meu pai reconhecia a relevância da minha escolha.

Segui com a decisão de cursar Pedagogia, logo que terminei o ensino médio ingressei na faculdade. Iniciei o curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2006. Paralelamente à faculdade, junto com um amigo, em 2007, criei um grupo independente de sapateado, estava bastante envolvida nisso, dava aulas, coreografava, dançava, enfim, dedicava grande parte do meu tempo ao sapateado. O que teria a dança a ver com o percurso que me levou a pesquisar o que pesquiso? Pois é ao comparar a intensidade e o tipo do meu envolvimento na dança e na educação, e o que ocorre com esse envolvimento diante do que vou vivendo, que vou percebendo quais são os momentos que foram ampliando a paixão pela educação e deixando a paixão pela dança diferente, quais os momentos que me fazem perceber com o que queria trabalhar, o que queria ser e como queria ser. A educação foi se tornando algo pelo qual eu queria lutar e a dança, momentos de ser e sentir de diferentes modos.

Na graduação, o primeiro e o segundo ano deram espaço a disciplinas mais teóricas, sem muita articulação com a prática — introdução a pedagogia, psicologia, sociologia, pesquisa pedagógica, bem como história, sociologia, filosofia, psicologia da educação, entre outras. Eu gostava daquilo, interessava-me pelos assuntos discutidos, pelas aulas, pelos trabalhos em grupo, porém não sabia — a não ser através de minhas lembranças enquanto aluna — nada sobre a prática, sobre ser professora, não sabia se aquilo tudo que eu estudava me ajudaria ou não quando estivesse no papel de professora ou até mesmo de estagiária em alguma escola.

Foi o terceiro ano da faculdade o decisivo, aquele que me arrebatou de vez. Neste ano eu me apaixonei completamente pela escola, pela docência, pela escrita, pelas crianças e soube que era isso o que queria fazer: queria ser professora, professora de crianças dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública.

Diversos acontecimentos foram relevantes para que, de uma hora para outra, eu decidisse a minha carreira profissional, a tal ponto de não ser possível dizer qual deles se sobressaiu. Certamente deve ter sido a soma de todos eles o fator que me

levou a planejar o caminho que tracei. E do que adianta dizer da importância que foi esse período sem explicitá-la?

Como mencionei anteriormente, no primeiro e no segundo ano eu tive contato com as disciplinas básicas. Entrando no terceiro ano, cursando a disciplina *Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, ministrada pelo Prof. Guilherme do Val Toledo Prado, consegui, através de um exercício reflexivo proposto por ele, relacionar essas matérias básicas com o que eu imaginava ser a prática de ensino e com a educação. Nesse ano, as disciplinas que tinha no currículo eram: Fundamentos do Ensino de História e Geografia, de Matemática, de Ciências, de Alfabetização e Prática de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Além da empolgação que transbordava em mim por ser um ano que pensava que teria um contato mais efetivo com o cotidiano escolar (e realmente foi), tive a sorte de encontrar três professores pelo caminho: Anna Regina, Beth e Guilherme¹⁷.

As duas professoras, cada qual responsável por uma disciplina de metodologia — Anna do ensino de matemática e Beth do ensino de ciências — proferiram, quando do início do semestre, às alunas que os objetivos das disciplinas eram:

- *proporcionar às professoras em formação oportunidades de vivências e elaboração de atividades das respectivas áreas; a fim de construir novas relações com os conceitos trabalhados nesses campos de conhecimento, relacionando-os com o cotidiano e, ainda, conhecer diferentes ferramentas para realizar tal façanha.*

O professor, Guilherme, em sua fala anunciou que o objetivo da sua disciplina era:

- *possibilitar que as alunas refletissem sobre diferentes formas de organização do trabalho escolar, a partir da reflexão das próprias práticas que seriam construídas e das ações e concepções que surgem na prática educativa.*

¹⁷ Prof^a Dr^a Anna Regina de Moura Lanner, Prof^a Dr^a Elisabeth Barolli, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, professores da Faculdade de Educação da Unicamp, responsáveis pelas disciplinas: EP 155 - Metodologia do Ensino de Matemática, EP157 - Metodologia do Ensino de Ciências e EP159 - Prática de Ensino Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental respectivamente, durante o primeiro semestre de 2008.

Pois é, isso já indicava que eu iria para a escola: o estágio enfim começaria.

O trio de professores — após declarar que nós, professoras em formação, iniciariamos o estágio nos primeiros anos do ensino fundamental de alguma escola pública — propôs que elaborássemos um projeto de ensino integrado, mas antes disso e para isso precisaríamos conhecer o cotidiano escolar e os sujeitos da escola em que estaríamos inseridas, para que tudo que apreendêssemos da/na/com a escola fosse considerado no futuro projeto. Deveríamos desenvolver um projeto sobre determinado tema, neste deveria conter objetivos e propostas que abarcassem as disciplinas de ciências e de matemática, as outras também seriam bem-vindas se dispostas de maneira que houvesse uma ligação entre os saberes, uma abordagem interdisciplinar e nunca uma fragmentação. Mas não seria um projeto fictício, teríamos que desenvolvê-lo junto às crianças e à professora que acompanharíamos no estágio.

Eu escutava tudo aquilo antecipando a vida que seria vivida logo adiante. Pensava em qual ano do ensino fundamental faria estágio, em qual escola, qual seria o tema do futuro projeto, se teria autonomia dentro da escola, como seria a relação com as crianças e com a professora da turma. As expectativas eram tantas que parecia que iam pular de dentro de mim e começar a viver por conta própria se eu muito demorasse para compor o cenário e o enredo de algum cotidiano escolar.

Não bastasse a notícia de que eu estaria em sala de aula brevemente, os professores anunciaram outra novidade que eu sequer poderia imaginar o quanto seria significativa em minha vida mais tarde: as alunas construiriam um portfólio — instrumento de registro das vivências na escola como estagiária, das vivências em sala de aula da graduação, como aluna, e também algo que auxiliaria a repensar a prática que exerciam na sala de aula no lugar de estagiárias. Assim o portfólio nos foi apresentado. O trio também mencionou que a intenção era ainda de que, de tempos em tempos, os sujeitos voltassem aos seus portfólios e produzissem narrativas diante das marcas que revissem naquele instrumento e que seriam ressignificadas a partir das releituras e reflexões.

Quando construía o meu portfólio —lembra muito, lembrava mais do que vivera. Como esses que guardam pouco e tiram muito” (COUTO, 2003, p.158). Ao narrar o já vivido atribuía-lhe diferentes sentidos percebendo, assim, outros

movimentos e significados na experiência passada, o que mudava as experiências futuras. Nele guardava marcas próprias e alheias, pensamentos e percursos e lembrava tanto, inclusive o que imaginava ou inventava, a fim de poder realizar — reflexões a níveis de profundidade variados”, vez que percebi que — ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros” (ALARCÃO, 2010, p.57).

Na escola, fui estagiar na sala da professora Ítala¹⁸, numa primeira série do ensino fundamental. Tive sorte por ter tido a oportunidade de acompanhá-los — professora e alunos — já que aprendi muito, tanto com as crianças quanto com a professora que, em sua dissertação de mestrado (em um capítulo em que diz das parcerias que estabelecia na escola), diz:

A parceria foi sendo consolidada e se transformando em uma cumplicidade com o objetivo de aprendermos em uma tríade, pois crianças, Vanessa e eu fomos buscando objetivos em comum. Inicialmente, começou com um estágio de observação que rapidamente tornou-se uma participação efetiva onde a Vanessa tinha total liberdade de atuação e, com isso, vivenciava a prática na sala de aula e relacionava com a teoria, e juntas, através de nossas reflexões, fomos consolidando nossa capacidade de aprender e ensinar. (RIZZO, 2011, p.51)

Além de tentar apre(e)nder tudo do cotidiano escolar, eu também atuava ajudando os alunos, dando algumas aulas em que desenvolvia o projeto de ensino, conversando com um aqui, outro ali, errando, desconstruindo verdades que as pessoas diziam sobre a escola pública e construindo relações — fosse com a professora, com as crianças, com os funcionários e com o conhecimento. O estágio, o projeto que elaboramos e desenvolvemos no estágio e todas as relações estabelecidas na escola e entre teoria e prática eram motes para as reflexões que iam compondo o portfólio:

Ao fazer o projeto (...) muito do que esperava realmente ocorreu, no entanto, outras coisas saíram diferentes do que eu imaginava (...) Agora sim, compreendo de forma plena que o educador também aprende ao ensinar. Ao desenvolver o

¹⁸ Professora Mestre Ítala Nair Tomei Rizzo, na época professora alfabetizadora da rede municipal de Campinas e mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp, pelo GEPEC.

projeto com os alunos, atitudes e resultados inesperados surgiram e eu tive que, naquele instante, resolver, modificar a atividade para que eles pudessem realizá-la, negociar com eles o que fariam em outra atividade etc. Devido a todos esses imprevistos eu pude vivenciar a prática de ensino (...)

É dever do professor considerar as relações sociais e a realidade de cada aluno e a partir disso ensinar de uma forma que faça sentido aos alunos. Além disso o educador (...) deve dar subsídios para que as crianças consigam ressignificar esses conhecimentos, ao invés de apenas decorá-los. Para isso, é necessário que os estudantes desenvolvam um senso crítico e cultivem, cada vez mais a vontade de aprender. E isso depende da prática de ensino e da relação que construirei com cada um deles. (Trecho da última narrativa do portfólio de 2008 em que fazia uma reflexão sobre o projeto desenvolvido com a turma no estágio)

Observava o encanto e a magia de cada aula, de cada sorriso, de cada choro, de cada aprendizagem, de cada erro. Conviver com aquelas pessoas — conviver no sentido zambraniano (ZAMBRANO, 1992): sentir e saber que a nossa vida está aberta à vida dos outros; cada acontecimento tem a sua repercussão não só na própria vida, mas também na de muitos — fez com que eu descobrisse uma escola pública outra (diferente daquela que eu escutava as pessoas falarem mal, criticando e desacreditando) fez com que me apaixonasse pelo meu vir a ser, pelos meus futuros alunos e por uma luta pela educação pública.

Tornei-me, então, parte daquele cotidiano escolar, vivenciava-o, alterava-o, significava-o e ressignificava-o. Ao vivenciar as experiências de estágio e refletir sobre ele percebi que a cultura de cada indivíduo se constrói a partir das relações que cada um estabelece com os outros, nas quais há sempre uma troca de conhecimento. Vivia o que Freire (2006, p.23) dizia: —quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, aprendia ensinando e ensinava aprendendo, assim como ocorria com a professora Ítala e as crianças: ensinavam-me aprendendo e aprendiam me ensinando.

Foi nas aulas da professora Ítala, com ela, as crianças do primeiro ano e, tudo isso, em diálogo com as aulas do professor Guilherme e com as minhas reflexões, que fui vivenciando a realidade da sala de aula, o cotidiano escolar e as relações ali estabelecidas. Aprendi a importância de os alunos dizerem de si sempre no início da aula, a importância da leitura deleite cotidiana de livros de diversos tipos de texto, do

agrupamento em duplas ou grupos, das atividades diferenciadas e também das atividades lúdicas, das diversas maneiras de intervir atuando na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007) das crianças, de conhecer a vida delas, enfim, elas e o contexto em que eu estava inserida como estagiária. Tudo isso fui vivendo, quando ali naquela turma, aprendia com as práticas da professora reflexiva e com a espontaneidade, questões e ensinamentos das crianças. Toda a vivência na escola era significada e ressignificada a partir das questões que Guilherme nos colocava — ora com os diálogos em aula, ora com as propostas, ora com os textos que nos apresentava.

Pude, então, começar um movimento sistemático de ação-reflexão-ação. À medida que ia construindo uma prática de ensino, pensava sobre ela e essa reflexão era potencializada pela escrita e, depois, ao ressignificar o que vivi, planejava novas ações. A escrita atrelada à prática — possibilitada para mim, naquela época, através da construção do meu portfólio — me permitiu uma reflexão qualitativamente melhor, assim como anunciei, ao justificar a escolha por construir portfólios reflexivos com crianças:

Da construção do portfólio surgiu muita reflexão, sempre era preciso relacionar teoria e prática e pensar no que eu via e fazia, tanto na escola como na universidade, enquanto professora em formação. Ao escrever algo para integrar o portfólio eu sempre repensava as situações e conseguia realizar diversas associações e reflexões, além de tentar entender as diversas relações existentes na escola. Sempre que o construía era obrigada a ir traçando o meu caminho e expondo os meus pensamentos para mim mesma, pensamentos que antes não existiam, pois eu não tinha um fator motivacional que fizesse com que eu refletisse constantemente acerca das relações estabelecidas na escola e associasse essas a referenciais teóricos (...)

Em sua disciplina Prática de Ensino o professor Guilherme havia nos apresentado Joseph Jacotot (RANCIÈRE, 2007) e suas três questões: “O que vê? O que pensa sobre o que vê? O que fazes com o que pensa e vê?”. Eu podia ver o tanto de reflexão e conhecimento que a construção do portfólio tinha me possibilitado. O que eu então pensava sobre isso? Questionava-me se este instrumento, que havia potencializado aprendizagem para mim, poderia potencializar aprendizagens para aquelas crianças que eu estava conhecendo cada vez mais no meu estágio. Mas o que eu faria com isso que via e pensava? Foi aí que surgiu a ideia de desenvolver portfólios junto às crianças de um primeiro ano

do ensino fundamental, com o intuito de verificar se o que eu pensava e via era realmente possível com outros sujeitos que não eu mesma. (SIMAS, 2010, pp.16-17)

As escritas que realizava, portanto, primeiramente motivadas pelo ato de compor o portfólio, depois também por reconhecer o quanto que podiam ser reflexivas e possibilitar tomadas de consciência, produziam ainda mais questões. Diante disso, é importante destacar que —como atributo do ser humano, a capacidade de questionarmos e de nos questionarmos a nós próprios é um motor de desenvolvimento e de aprendizagem” (ALARCÃO, 2010, 62). Percebia, a cada dia mais, que essa capacidade me era intensificada com a escrita narrativa e, mais, com a leitura do que havia no portfólio para dela produzir novas narrativas. Diante de todo exercício reflexivo potencializado pelo portfólio, também passei a me indagar sobre essa potencialidade em relação as crianças.

E foi dessa maneira que iniciei o segundo semestre de 2008: estudando sobre portfólios, continuando a parceria com a professora Ítala e as crianças da primeira série¹⁹ — que me possibilitavam muitas novas aprendizagens e reflexões — e refletindo sobre minha prática como estagiária ao escrever narrativas, guardar anotações e estabelecer relações para compor o meu portfólio reflexivo.

A construção do portfólio e o estágio tinham sido tão impactantes a ponto do desejo de saber como esse instrumento poderia potencializar aprendizagens nas crianças, autoras de seus próprios portfólios, crescer e virar vontade de pesquisar, investigar, realizar um estudo de caso sobre a questão que tanto me inquietava. As aulas do professor Guilherme, do mesmo modo, me eram reveladoras, porque à medida que ele, a cada momento, respondia minhas questões com outras várias, eu me colocava a pensar cada vez mais, a buscar, a relacionar, a revelar conhecimentos sobre mim, minha prática e a escola. Por isso, decidimos: eu e o Guilherme (que aceitou ser meu orientador), que além de ser trabalho de conclusão de curso, também transformaria essas inquietações em um projeto de iniciação científica. Estudamos, fizemos o projeto, foi aprovado e financiado pelo

¹⁹ Na época, nessa escola, as classes do ensino fundamental ainda eram denominada como séries, ao invés de anos. O ensino fundamental de 9 anos ainda não estava sendo desenvolvido.

PIBIC/CNPq²⁰ e, enfim, começamos a pesquisa. A professora Ítala concordara em ser nossa parceira e, em 2009, após planejamentos e reflexões, começamos a desenvolver os portfólios com o primeiro ano do ensino fundamental.

Disse para as crianças o que era um portfólio, que lá guardariam tudo o que era importante para elas e, além disso, escreveriam o sobre a importância de cada coisa, ou da escolha de cada atividade que viesse a compô-lo. Uma vez por semana saía da sala com pequenos grupos — de três a quatro crianças — para auxiliá-los e mediar a construção dos portfólios. Elas levavam toda a produção da semana — seus cadernos, atividades soltas e exercícios — e, na biblioteca, cada uma escolhia o que iria compor o seu portfólio. Após a escolha, a justificavam.

O desenvolvimento da pesquisa fez com que eu me deparasse com diversas situações não vividas anteriormente e, dessa experiência, tirei diferentes lições:

... pude compreender o quão importante é, para um professor, perceber as significâncias que seus alunos dão às atividades que lhes foram propostas e o modo como esses pequenos estudantes constroem os seus conhecimentos. A relevância disto está no fato de que ao alcançar essas significâncias o docente é capaz de avaliar seu ensino, observando quando é capaz de atingir seus alunos e de que modo os atinge. Pode, assim, se reorganizar a fim de atingir todos os educandos de sua sala, promovendo aprendizagens cada vez mais significativas. Portanto, se tivermos uma escuta e um olhar sensíveis, percebemos que as próprias crianças mostram o que para elas têm sentido e porquê o tem.

Um outro contributo que esta pesquisa possibilitou-me foi o de entender a relevância da criança sentir-se autora do seu conhecimento e, por isso, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Quando o docente tem uma preocupação no sentido do estudante mostrar a sua opinião, promover uma escrita de si e revelar-se na construção do seu portfólio, esse estudante sente-se capaz e torna-se cada vez mais reflexivo, uma vez que as suas opiniões são consideradas (...)

Foi possível notar que ao eleger uma atividade entre tantas e justificar essa escolha o estudante realiza uma autoavaliação, observando em qual seu desempenho foi bom, porque o foi e no que precisa melhorar, autoavaliação esta, então, que ocorre no momento de construção do instrumento. Ainda ocorre uma avaliação do portfólio, ou seja, quando a criança olha todo o seu portfólio percebe qual foi a sua evolução, o que aprendeu, no que melhorou, vê seus avanços e sente-se motivada a

²⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Conselho Nacional de Pesquisa.

buscar/construir novos conhecimentos. Esta avaliação de si gera uma aprendizagem, visto que faz com que o discente se reconheça melhor, percebendo seus gostos, potencialidades e dificuldades e, com isso, orienta-se quanto a sua organização dos pensamentos e do seu trabalho escolar.

Além deste aspecto, o portfólio possibilita, também, que o discente entenda a função de cada atividade. Ao compreendê-la, por vezes, percebe quais capacidades cada atividade o ajudará a desenvolver e, por isso, enxerga a razão do trabalho discente, atribuindo um sentido a essas atividades. A atribuição de sentido ocorre, ainda, no momento em que ao justificar sua opção o educando consegue estabelecer uma relação entre o seu cotidiano e as atividades desenvolvidas em sala de aula. Dessa forma, o portfólio vem, novamente, potencializar aprendizagem, já que ao atribuir um sentido ao seu trabalho a criança passa a realmente ser produtora/construtora do seu conhecimento, tornando sua aprendizagem significativa (...)

A intenção que o docente tem ao propor a construção dos portfólios por seus alunos, além de ser formativa (uma vez que o educando ao construí-lo se forma e se autoforma), é de compreender as dinâmicas de aprendizagens que os educandos têm em relação ao que ele ensina. (SIMAS, 2010, pp. 77 e 81).

As lições tiradas da experiência vivida vieram somar às crenças que eu ia colecionando sobre o tipo de professora que seria, sobre como agiria dentro da sala de aula, sobre as relações que queria construir no/com o cotidiano escolar. Contribuíram para que eu percebesse como cada criança vai estabelecendo diferentes relações com o conhecimento, como o que o professor ensina chega de maneiras distintas para cada uma, como os sentidos construídos pelos estudantes são múltiplos, inalcançáveis pelo professor e, por isso, faz-se necessário que a criança diga de si, tenha voz dentro da escola, afinal

(...) o eu, inclusive o mais íntimo, está feito de palavras ou, dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe por trás da linguagem, mas o que existe na linguagem. (LARROSA, 2010, pp.24-25)

Assim, ao dizerem de si, as crianças vão se inventando e se reinventando e os professores, ao ouvi-las e enxergá-las, atingem os sentidos e relações produzidos por elas, podendo, então, ressignificar e reorganizar suas práticas, de modo com que façam maior sentido para as crianças.

Portanto, avaliar minha prática pelo que meus futuros alunos me indicariam, constituir-me professora com eles e, também, através deles, mantendo uma escuta sempre atenta às crianças, eram princípios que iam tomando um importante lugar para mim.

As experiências de construir meu portfólio na época do estágio e de realizar uma iniciação científica não somente me auxiliaram a pensar em que professora gostaria de ser, mas também me fizeram compreender que não poderia mais viver sem escrever. Escrever era preciso para sistematizar e organizar o que pensava e, mais, para que novas reflexões surgissem, para que atribuísse novos sentidos ao vivido e pensasse em outras possibilidades para o futuro, fosse como professora, fosse como pessoa. Afinal, nesse processo de escrever sobre o que vivia, o que pensava sobre o que vivia e o que fazia com isso fui percebendo que ao escrever narrativamente comecei a exercitar o que antes não exercitava, uma vez que essa escrita me levava a movimentar-me de maneiras outras, além de levantar hipóteses outras...

A narrativa (...) possibilitaria então: a emergência das histórias formativas e de aprendizagens dos sujeitos; o intercâmbio de dizeres acerca do vivido e seus processos de resignificação e produção de sentidos; a constituição de possibilidades produzidas pela reflexão; a reflexão do que foi, do que pode ser, do que poderá vir a ser; ampliar os espaços formativos no dizer coletivo dos narradores de suas próprias experiências; potencializar a compreensão no contexto do trabalho pedagógico-educativo do pensado (teoria) e realizado (prática). (PRADO, 2010, 13º parágrafo)

Colecionava, portanto, lições que justificavam a professora que eu queria ser: uma profissional que desse a devida importância à voz das crianças, que possibilitasse que elas se sentissem e fossem autoras de seu conhecimento, se autoconhecessem, atribuíssem diversos sentidos às suas produções e aos movimentos na escola e enxergassem a importância do desenvolvido em sala de aula; uma profissional que escrevesse sobre a própria prática como um processo de entender melhor o cotidiano escolar, desenvolver uma escuta e um olhar sensíveis, organizar pensamentos e significar e resignificar ações, a fim de construir novas memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a).

Havia vivido a importância da escrita e da pesquisa para o desenvolvimento profissional e pessoal. Já entendia a pesquisa do professor como uma —reflexã

sobre a prática como possibilidade de encontrar alternativas para os dilemas cotidianos” e, dessa forma, produzir —saberesque mobilizam transformações em suas práticas” (CUNHA e PRADO, 2007, p.49).

Pontuar (como fiz anteriormmente) as características que fui elegendo como necessárias para ser professora e a concepção de professora que fui construindo antes mesmo de vir a ser uma, é importante para a compreensão sobre o lugar de onde iniciei esta pesquisa, sobre as concepções e certezas que já trazia comigo, sobre a profissional que já vinha sendo constituída antes mesmo de iniciar o ofício de ser professora.

Outras vivências foram dando forma à professora que eu gostaria de ser, foram norteando minhas projeções de futuro e fazendo com que construísse compreensões acerca da docência. O estágio no espaço de educação não formal da Ruth Joffily Dias²¹ que realizei em 2009; o estágio em uma Escola Freinet, realizado no primeiro semestre de 2010; e, mais, o curso de extensão da Faculdade de Educação da UNICAMP, sobre Pedagogia Freinet, ministrado pela Prof^a Ms. Glauca Ferreira, fizeram com que se somassem mais algumas características às condutas que achava que uma professora deveria ter, evidenciavam a concepção que ia construindo de professora e de escola.

Através dessas experiências fui percebendo como era o cotidiano de turmas que trabalhavam a partir dos ensinamentos de Freinet. Vi crianças aprenderem a resolver conflitos, a argumentar e a expor algo, na roda de conversas, na proposta do jornal de parede e entre pares; vi crianças organizando seus dias, quando — com a ajuda da professora — escolhiam o que fariam, ou as atividades que fariam; estudando determinado tema porque precisavam saber daquilo para realizar algo (por exemplo, aprendendo a usar a régua porque teriam que confeccionar bandeirinhas de festa junina com um tamanho “x”, ou a pesquisar sobre lençóis freáticos porque na maquete que faziam de algum lugar tinham que representá-lo bem); vi decisões serem tomadas pelo coletivo da turma e crianças que se sentiam responsáveis pelo trabalho que ali realizavam e pelo cuidado com as relações que estabeleciam; vi, portanto, crianças que trabalhavam com um objetivo também construído por elas, coletivamente e com autonomia. Afinal, ali, onde os princípios

²¹ Ruth Jofilly, desde 1978, trabalha com a Pedagogia Freinet, em todos os níveis de ensino em que atuou: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior.

freinetianos orientavam o trabalho, escola era —vidæ não preparação para a vida. Só se aprende a viver, vivendo, só se aprende a fazer, fazendo, só se aprende a pensar, pensando...” (DIAS, 1994, p.70).

Entrara, portanto, através dos estágios e do curso de extensão, em contato mais intenso com Célestin Freinet. Fui vivenciando os eixos norteadores das ideias de Freinet sobre a educação: autonomia, trabalho, livre expressão e cooperação, não somente em discussões, mas também no que via no cotidiano escolar dos lugares onde estagiava. Encontrava nos ensinamentos de Freinet e nos estágios que realizava maneiras de ser e fazer na escola que muito me encantavam.

Freinet já anunciava que

A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação. Cada vez mais, a formação verdadeira das crianças, sua adaptação ao mundo de hoje e às possibilidades de amanhã se praticam mais ou menos metodicamente fora da escola, pois ela não satisfaz mais a essa formação. (2001, p. 4)

Nos estágios e no estudo sobre as propostas de Célestin Freinet, entrava em contato com outras maneiras de ser na escola, maneiras de tatear, de sonhar, de trabalhar e fazer uma outra escola. Logo, comecei a pensar uma futura prática pautada, ainda, nos ensinamentos de Freinet, na qual a escola respondesse à vida, a escola trouxesse a vida para a aula e os alunos pudessem questionar e buscar respostas para o que realmente se vive.

Não terminei a graduação em quatro anos, prolonguei o tempo previsto em decorrência da bolsa de iniciação científica e da sensação que possuía de que não tinha vivido muito do que a graduação poderia me proporcionar.

Assim, tive a experiência de fazer pesquisa ainda na graduação, isto é, de ter uma pergunta a responder com um trabalho investigativo; desenvolver portfólios com as crianças; de atentar-me para esse processo, para o que escolhiam as crianças ao compor seus portfólios e para o que diziam sobre essa escolha, de atentar-me, ainda, para as suas falas quando retornavam aos portfólios e os olhavam de um outro lugar e ver como que tudo isso respondia a minha pergunta; de perceber que sem um esforço de me debruçar nas falas e portfólios das crianças não conseguiria alcançar como que elas ali, em suas escolhas, justificativas e depoimentos

respondiam a questão da pesquisa; de notar que era necessário um exercício árduo de distanciamento para produzir os dados através do material disponível e, depois, ao olhar esses dados perceber que alguns eixos poderiam me ajudar na organização dos dados e na qualidade das compreensões construídas a partir desse exercício de pesquisar. Enfim, a partir das compreensões construídas tirar lições do vivido foi para mim fator decisivo na constituição de professora em formação, vez que soube que como professora deveria pesquisar a minha própria prática, deveria ser uma professora-pesquisadora.

Uma das lições que tirei dessa experiência de pesquisa foi que não somente ao escrever sobre a própria prática, mas também ao pesquisar (ter uma questão, usar uma metodologia, produzir dados e analisá-los), me colocava em um lugar outro, onde era possível enxergar os acontecimentos de outra maneira, perceber outros aspectos do vivido e, assim, construir compreensões que viabilizavam outros horizontes de possibilidades (GERALDI, 2013).

A escrita do texto da iniciação científica também estava sendo uma experiência riquíssima para mim, uma vez que ao escrever tinha tomadas de consciência (FREIRE, 1979) acerca do trabalho com as crianças e seus portfólios. Escrever, portanto, também fazia parte da metodologia de pesquisa, mesmo que para mim isso na época não fosse algo evidente. Queria cada vez mais compreender o que diziam as crianças ao escolher determinada atividade para compor seus portfólios e ao justificar essas escolhas, e a escrita do texto contribuía muito nesse sentido.

Realizar a pesquisa foi de uma importância tamanha e terminá-la era simultaneamente gratificante e doloroso. Gratificante porque era prazeroso ver e ler o produto de um processo intenso, e doloroso porque a conclusão significava o término daquela pesquisa para mim. Diante dessas sensações, tive uma certeza: a minha prática estaria sempre atrelada à pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2006, p.29)

Era preciso que eu pesquisasse, ainda, a minha própria prática e o cotidiano escolar quando ocupasse o lugar de professora e, para isso, era necessário que eu documentasse a minha trajetória docente. Isso para que houvesse um desenvolvimento do meu eu profissional, sempre em benefício das crianças que viriam a ser meus alunos. Essa formação em pesquisa, portanto, iniciada na graduação foi o que me auxiliou a assumir-me como pesquisadora de minha prática no início profissional. Isso porque já não visualizava um ensino que não fosse atrelado à pesquisa.

Prolonguei, assim, o curso por um semestre. Foi neste último semestre, na disciplina *Trabalho de Conclusão de Curso II*, que surgiu a possibilidade de participar do *Projeto Rondon* e do *Programa de Apoio Didático*. Esse período também foi quando comecei a frequentar o *Grupo de Terça*²² do GEPEC e o *Grupo Bakhtiniano — GruBakh* (também vinculado ao GEPEC) e, ainda, continuei dedicando-me a escrita do trabalho de conclusão de curso.

Participar do *Projeto Rondon*, elaborar junto com demais colegas da área de humanas um projeto sobre educação, outro sobre cultura e, por fim, atrelá-lo a um terceiro sobre saúde, com os estudantes que cursavam medicina e vieram compor nossa equipe foi uma experiência ímpar. Assim que o projeto foi aceito, planejamos o que desenvolveríamos em Baixa Grande — sertão da Bahia — cidade onde ficaríamos durante três semanas de janeiro de 2010. Fazer parte de uma equipe multidisciplinar, pensar em estratégias para desenvolver o projeto coletivamente, travar diálogos, já configurou, por si só, algo muito singular. Ali começamos uma pesquisa, para elaborar um projeto a ser desenvolvido com profissionais de outra cidade, em outra realidade, para isso era necessário que fossemos pesquisar características sobre o lugar para onde estávamos indo, bem como estudar sobre o que ali gostaríamos de dialogar.

²² O Grupo de Terça do GEPEC é um grupo de estudos e reflexões sobre a prática pedagógica com o caráter de acolher as discussões que permeiam o cotidiano dos mais variados profissionais que atuam no ensino formal e/ou informal, direta ou indiretamente (...) todos aqueles interessados em discutir a prática pedagógica nos contextos de ensino e aprendizagem podem participar dos encontros. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/posgraduacao/formularios/Manual_Normalizacao_Teses_Dissertacoes_UNI_CAMP.pdf, acessado em 25 de outubro de 2014.

Quando chegamos em Baixa Grande, planejar, desenvolver, avaliar e replanejar, sempre coletivamente, foram movimentos constantes da equipe. Por mais que já tivéssemos elaborado o projeto, à medida que íamos conhecendo o lugar, as comunidades e as pessoas, era necessário reavaliar o planejado, reorganizar, colocar em discussão para, junto com os que encontramos ali, começar um diálogo de qual surgiam trocas de experiências e reflexões acerca da educação, dos sujeitos e das histórias que íamos compondo.

Que importância teria tudo se não tivéssemos ouvido o outro? E o que foi mais importante?

Conhecer uma realidade outra dentro do nosso país, entrar em escolas públicas do sertão e conhecer suas condições (muitas vezes não tinham água e escorpiões e barbeiros eram animais comuns ali), travar diálogos com professores de lá, trocar experiências e ideias acerca do trabalho docente, viver por alguns dias no sertão, conhecendo diversas comunidades e convivendo com as pessoas que lá moravam e com a cultura local, foi de uma aprendizagem enorme na minha vida.

Nessa experiência, pude também conhecer um pouco mais a realidade educacional de outro lugar, perceber que as angústias e questões dos professores daquela cidade, muitas vezes, eram bem próximas das dos professores com quem passei a conviver nas reuniões do GEPEC de Terça, outras vezes bem diferentes, já que o contexto apresentava obstáculos diferentes dos que encontrava na escola em que estagiava em Campinas. Tanto lá, como cá, havia problemas e encantos e os diálogos fortaleciam nosso desejo de lutar por uma educação pública de qualidade.

Estar em, viver em, pensar em — fosse em Baixa Grande, fosse na escola do lugar de estagiária, fosse nas discussões com os professores de escolas públicas que participavam do GEPEC, ou nos diálogos nas aulas da graduação — outra realidade, que não aquela que era o contexto no qual eu estava inserida até então, foi fazendo com que eu me indignasse cada vez mais com a desigualdade social, com as injustiças, com o capitalismo que passa por cima de tudo e de todos, desorganizando nosso viver.

Era como se essas experiências e os diálogos travados com meu avô, Mário de Passos Simas (figura militante na profissão²³ e na vida, trabalhando na defesa dos direitos humanos, principalmente dos oprimidos), — nos quais partilhava minha indignação, meus desejos e discutíamos sobre a vida, o sistema, o absurdo todo e como tentar mudar algo — me despertassem para uma outra vida, queria lutar por uma educação pública de qualidade.

Como poderia eu vender educação a alguém? O que eu ansiava era formar pessoas — na escola pública — para que não reproduzissem a sociedade em que vivemos hoje, ou seja, cidadãos críticos, cientes dos seus direitos, capazes de criar, expressar-se e levar a frente uma ideia, um projeto, um sonho; cidadãos que se reconhecessem como autores de sua própria história e, ainda, agentes. Desde o estágio realizado na sala da professora Ítala até então, era crescente essa necessidade de lutar por uma educação pública, de fazer uma educação pública de qualidade.

Ademais, além do Projeto Rondon, outra experiência que pude vivenciar nesse prolongamento do curso foi o de ser estagiária do PAD²⁴ com o Prof. Guilherme do Val Toledo Prado, na disciplina EP376 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acompanhava-o nesta disciplina. Pensar as aulas junto com o Prof. Guilherme e com a Patricia²⁵, participar das aulas, ler os trabalhos das alunas que cursavam a disciplina e iniciar um diálogo por meio da escrita, questionar, me questionar, pensar a partir do que diziam eram situações que me faziam relacionar a formação inicial com as minhas questões sobre como seria o início profissional e com o estágio. Pensava no que discutíamos em aula e imaginava a minha futura prática e, assim, ia colecionando antecipações

²³ Militância na profissão é um tipo de atuação que vai muito além do exercício responsável da profissão e que é próprio de pessoas que não poupam tempo e esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, que agem de modo ético e não-alienado, se pautam pela coerência entre discurso e ação, são comprometidas com os resultados do que fazem, consideram genuinamente os sujeitos a quem a sua prática profissional se destina, investem na própria formação, enfrentam de modo criativo desafios e situações-problema colocados pelo trabalho, refletem criticamente, produzem conhecimento – pessoas que têm, por assim dizer, uma relação estética com o trabalho, que não se satisfazem com nada que não seja “o seu melhor.” (SOLIGO, 2007, p. 35)

²⁴ PAD - Programa de Apoio Didático.

²⁵ Professora Patrícia Yumi Fujisawa, na época igualmente no último ano da graduação e que também auxiliava o Prof. Guilherme do Val Toledo Prado na mesma disciplina.

acerca do momento em que viria a pisar em uma sala de aula como professora de uma turma. Tudo isso possibilitava que eu “voltasse” para o tempo em que cursei a mesma disciplina e a olhasse de maneira diferente. Percebia, na experiência das graduandas nas escolas e nas reflexões que iam produzindo, o processo de tornar-se professora, ainda enquanto estudante, em formação inicial/estagiária e recordava o processo que vivi um ano e meio antes. Isso me fazia ressignificar muito do estágio e das compreensões sobre as relações lá estabelecidas, alcançando dimensões que antes não alcançava e notando outras importâncias evidenciadas pelas crianças e pela professora Ítala.

Como mencionei, ainda neste último semestre do curso, passei a frequentar o Grupo de Terça e um grupo de estudos sobre Bakhtin, ambos do GEPEC. As discussões do Grupo de Terça, além de contribuírem com as minhas reflexões acerca da escola, da prática, das relações que vão sendo construídas nessa instituição, fizeram com que me sentisse mais confortada. Sentia que tinha o apoio daquelas pessoas, podia compartilhar minhas questões e ansiedade ali, o mesmo acontecia no Grupo de Estudos sobre Bakhtin. Nesses grupos as pessoas compartilham suas questões e suas experiências.

Posso afirmar que nunca pude imaginar como seria se sentir só na escola, a dinâmica de acolhimento que ocorria nestes grupos era algo incompatível com o que diziam sobre o sentimento de solidão na escola. No Grupo de Terça, via professores e outros profissionais que trabalham dialogando sobre a escola, sobre a vida na escola, sobre dores e encantos, sobre as relações, sobre os problemas. A escuta do grupo fazia com que as situações trazidas pelos colegas fossem de todos e, por todos, fossem se modificando. Era um pensar coletivo, um sentir coletivo, um lugar onde os profissionais eram constituídos uns pelos outros e pelas histórias e reflexões acerca da escola. Estando ali já estava pertinho do chão da escola, porque todos carregavam a escola para lá. Dessa forma, através desse outro espaço (além dos estágios, do Rondon, da escrita, da pesquisa e dos diálogos) fui adentrando na escola e percebendo o quão importante é pensar na/com/a escola, coletivamente.

Na mesma época fui apresentada à Mikhail Bakhtin. Nós estudávamos escritos seus e de outros autores, relacionávamos suas ideias com o cotidiano escolar. Aos poucos, fui entendendo um pouco do que Bakhtin queria dizer. Aos poucos, fui percebendo o quão bonito é alcançar como o outro me mostra quem sou

eu, como eu mesma o faço quando me coloco em outro lugar distante do vivido e como eu também acabo por constituir o outro. Bakhtin fez-me compreender melhor o que acontece comigo quando pesquiso e quando escrevo, a beleza da incompletude humana e do mundo ético e estético e, uma vez sensibilizada por todo o seu pensamento já não era a mesma de antes, já não imaginava pensar a prática sem trazê-lo comigo para me auxiliar. E assim fazia: refletia sobre uma futura prática de ensino na escola, pautada na dialogicidade e na constituição do sujeito. Trago aqui uma reflexão que produzi na época que frequentava o Grupo de Estudos sobre Bakhtin:

Sobral (2010) discorre sobre o sujeito agente que é proposto por Bakhtin, um agente que vê seu ponto de vista, a partir de uma certa distância (exotopicamente) que lhe permita transformá-lo, a partir desse mesmo ponto de vista.

Acredito que sendo capaz de fazer esse exercício o sujeito passa a se questionar. Por exemplo, no caso do professor, ele tenta se colocar no lugar de outros (faz o exercício de interpretar os acontecimentos por outra perspectiva) e tenta, olhando para a sua própria prática, perceber se o que faz atinge os outros ou se é necessário alguma mudança para alcançar seu real objetivo. No entanto, acho que é preciso certo esforço e reflexão para se colocar em um outro lugar e, deste local, tentar observar sua própria atuação com outros olhos. Talvez, com a ajuda de outras pessoas esse exercício fique mais fácil. Contudo, quem seriam esses outros que lhe possibilitam esse excedente de visão da prática docente? Através do retorno dos alunos os professores conseguem colocar-se em um lugar exotópico para observar a prática? E, em algum grupo de discussão, o outro e ainda eu mesma ao me colocar para o outro consigo pensar de um lugar exotópico? Ou são as questões levantadas pelo outro que me auxiliam neste exercício? O professor que busca refletir sobre a própria prática e que tem o outro como interlocutor seria esse sujeito agente?

(...) é através das diversas linguagens que o sujeito apreende o mundo. Dessa maneira, sabendo que o sujeito precisa da linguagem para se constituir e que através dela ele também percebe o mundo, é preciso que na escola o docente trabalhe com diversas linguagens, a fim de promover várias formas de apreensão do mundo em seus educandos. Acredito que o trabalho docente provoque respostas nos alunos e, ainda, que essas respostas dos alunos, provocam novas questões e novas respostas nos docentes.

É a partir dessas questões que surgem na interlocução que o sujeito vai se constituindo, diante do que o outro lhe provoca e lhe faz enxergar. O sujeito, com suas novas perspectivas, agora mudadas pelo o que o outro lhe fez perceber, vai

*desenvolvê-las no mundo, construindo assim esse mundo em que vive e se desenvolvendo também, até que chega um novo outro e começa tudo de novo.*²⁶

À luz dos conceitos bakhtinianos construí o meu projeto de pesquisa, trabalhando, na época, com os conceitos que elegi para pensar a escola: exotopia — quando a pessoa se coloca em um outro lugar, que não o que ocupava, e dali, tem um outro olhar para o vivido — e os três momentos da alteridade (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim) — ou seja, o sujeito só é na relação com o outro; o outro mostra ao eu o que este não consegue ver sozinho e vice-versa; e o eu só pode ser para si mesmo quando já viu de si a partir do que o outro lhe mostrou —, passei a melhor nortear minhas questões. Além de querer saber como aprenderia a ser professora, perguntava-me: como o outro vai me constituir nesse ofício? Como me criarei professora no/pelo trabalho? Como a escrita pode vir a revelar aspectos do vivido?

Nessa fase, em que me encontrava no final do curso, com um desejo candente de dar aulas e, ao mesmo tempo, com o medo do desconhecido, com o medo de futuramente me decepcionar comigo mesma, carregava muitos e muitos desejos e eles eram, ainda, acompanhados por muitas questões. Registrava tudo o que era e deveria continuar sendo importante para mim. Registrava também como forma de recordar quem eu gostaria de ser, como um lembrete para o futuro, como uma maneira de, no futuro, não desviar do caminho que eu tanto queria lá... lá atrás.

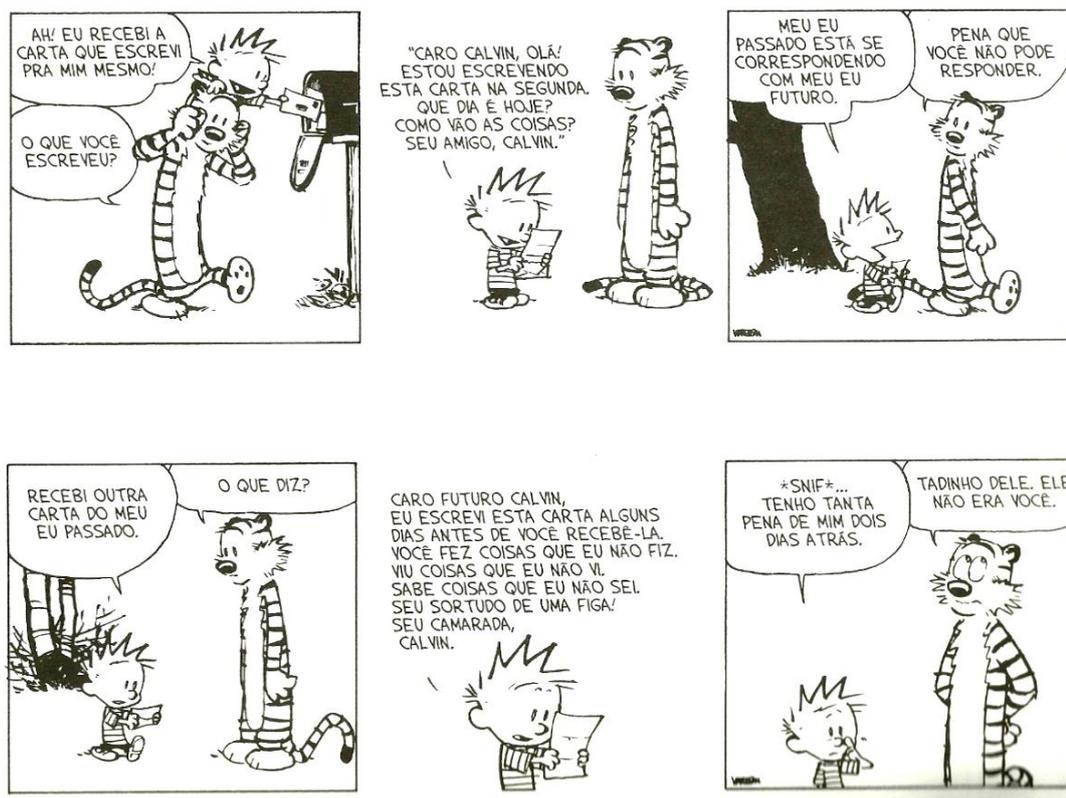
Nessa época em que pouco faltava para me graduar e para começar a trabalhar, construí um portfólio onde podia registrar todas as questões e desejos. Um dos escritos que abre esse portfólio, em 2010 (o portfólio que começou sendo o portfólio de uma quase profissional sem emprego e depois se tornou o do início na profissão), é uma mensagem deixada para mim mesma, acompanhada por uma tirinha do Calvin. A mensagem dizia o seguinte:

Eu realmente espero que meu eu futuro leia este portfólio e que as reflexões que eu faço hoje possam auxiliá-lo na sua prática e, também, sempre lembrá-lo da minha real intenção: lutar por uma educação pública de qualidade. Espero que meu eu

²⁶ Trechos de dois textos produzidos em agosto e setembro de 2010, quando ainda não era professora, por mim, a partir das leituras sobre Bakhtin e dos livros de Bakhtin, dos diálogos estabelecidos no Grupo de Estudos sobre Bakhtin e da reflexão sobre o cotidiano escolar.

futuro seja melhor do que eu e lembre-se da finalidade da educação sempre: as crianças.

E, junto dessa mensagem aparecia a seguinte tirinha:



(Imagem 3: Tirinha Calvin, Haroldo e a carta - Fonte: WATTERSON, 2010, p.18)

Saindo da faculdade e sabendo que, cedo ou tarde, estaria dentro da sala de aula, várias e novas reflexões começavam surgir e por isso dei início a esse novo portfólio.

Analisando agora esse material, pude reviver quais eram meus medos e saudades e o que eu pensava em fazer com eles. Iniciava assim:

Parece-me que ao escrever eu consigo me compreender melhor, organizar meus pensamentos. Isso me acalma e me faz pensar, isto é, pensar mais sobre eu mesma, sobre o meu eu pessoal e o meu eu profissional, se é que dá para dividi-lo, não é?!

Por essa razão é que começo, nessa época de final de curso, início de carreira e desemprego, a construir o meu portfólio. (5 de julho de 2010)

Logo em seguida sinalizava algumas preocupações que me acompanhavam na época, que abaixo comentarei.

Estava aliviada por terminar uma pesquisa que havia durado dois anos, no entanto, deparei-me com uma vontade, talvez até uma necessidade de continuar pesquisando, escrevendo, descobrindo e encontrando possibilidades. Percebia que a pesquisa e a docência estavam ligadas, que uma completava a outra e que, diante disso, enquanto estivesse realizando uma das duas, teria que realizar a outra também. Afinal, se eu quisesse me manter em um lugar exotópico e compreender como os outros e eu própria inclusive — como outro de mim — vinham me constituindo, bem como constituía os alunos, um exercício sistemático de pesquisa seria necessário.

Embora eu quisesse muito colocar em prática tudo que imaginava rico, potencializador de aprendizagem, tivesse projetos e mais projetos em mente, mesmo com toda essa vontade de entrar em uma sala de aula no lugar de professora o mais rápido possível tinha, ainda, muito receio. Pensava a todo instante como seria dar aulas: O que ensinaria? O que faria eu dentro da sala de aula? Quem iria me ajudar? Como seria meu primeiro dia de aula? E os alunos, como me receberiam? Ficava assim, pensando se quando o desejado, porém temido dia chegasse, estaria eu com mais medo ou vontade de entrar na sala de aula.

Outra questão que me preocupava era o desejo imenso de trabalhar na escola pública. Para mim educação é um direito e, estando eu em uma escola pública estaria lutando para que este direito fosse garantido. Não desejava exercer um papel social apenas, mas político, e me parecia que na escola pública esse papel seria mais efetivo. No entanto, encaminhei currículos para diversas escolas da rede particular de ensino, já que os concursos não eram muitos. Algumas escolas grandes e tradicionais em Campinas me chamaram e eu, com a desculpa de que ficaria frequentando o Grupo de Terça do GEPEC e o GruBakh, não fui.

Hoje tenho claro que construí, sem perceber, uma justificativa para não iniciar o trabalho em alguma escola privada, pois quando assumi o cargo de professora em uma rede pública necessariamente precisei deixar de frequentar os grupos, pois estes aconteciam no mesmo período em que eu trabalhava. Porém, apesar da dificuldade que foi deixar de frequentar fisicamente os grupos, eu havia escolhido

trabalhar. Lembro-me que cheguei à seguinte conclusão: de que adianta eu ir discutir sobre escola, pesquisar, refletir sobre algo que estou projetando, se ainda não sou professora de fato? Para refletir e pesquisar sobre a docência preciso estar no chão da escola, ter uma turma, ser professora e, assim, perceber quais são as demandas, as faltas e os avanços que acontecem na realidade. Era necessário pensar e pesquisar uma escola real, era preciso que pesquisasse por causa da escola e não que estivesse em uma escola por causa de uma pesquisa.

Tinha consciência de que sentia medo de me acomodar, de gostar da escola e não sair para uma pública depois, de parar de prestar concursos. Tinha medo de abandonar ou esquecer meus ideais pelo caminho. Talvez por isso tenha negado os empregos que me foram oferecidos.

Foi nesse tempo em que já era habilitada, mas não era professora, — quando pensava no meu futuro profissional, tentava antecipá-lo e — mandava bilhetes” para o futuro — que resolvi pesquisar minha constituição de professora no início da docência.

Finalmente abriu um concurso, em uma cidade pequena próxima à Campinas. Foi então, em julho de 2010, voltando dessa cidade, após realizar a prova, que decidi que participaria do processo seletivo de ingresso no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas.

Afinal, poderia ser a pesquisa sobre a minha futura prática a me movimentar em busca de respostas para as tantas perguntas e de elaboração de outras perguntas. Eu tinha medo do desconhecido, de me tornar uma professora do tipo que, antes, não admirava. Tinha medo, no entanto tinha muita vontade de logo me tornar docente. Mas como seria ser professora? Como me tornaria professora? Como a professora iniciante constitui-se professora? Como aprende a ser professora? E como os outros vêm a constituí-la nesse ofício? À medida que lia e discutia Bakhtin com o grupo de estudos, colocava-me outras questões. Alguns conceitos estudados (sujeito relacional, exotopia, acabamento provisório, memórias de futuro²⁷) permitiam-me outras perguntas e relações entre elas.

Tudo já havia sido idealizado, planos já constavam no portfólio que ia se construindo como um respaldo para o início da nova trajetória. Como um viajante,

²⁷ Esses conceitos estarão presentes durante toda a narrativa e, mais adiante, serão explicados.

queria partir, viver, fazer parte daquele lugar que já vinha imaginando há tempos. Porém, apesar da vontade que me inquietava e fazia pensar, escrever, planejar para o que ainda iria chegar, como eu disse, acompanhava-me o medo do inesperado: não era um medo ruim, não, isso não, era apenas medo do desconhecido, de quem eu viria a ser naquele cotidiano que queria desvendar e ajudar a construir.

De um dia para o outro, me tornei uma habitante daquele mundo, mas ainda seguia com um olhar estrangeiro e uma postura de estranhamento, tentando viver aquilo tudo, conhecendo, experimentando, enfim, fazendo uso de todos os meus sentidos para entender cada encruzilhada, cada encantamento e cada inesperado do cotidiano.

Apesar de já ser parte daquele mundo, que é a escola, sabia que eu precisaria trilhar caminhos partilhados. Era como se habitasse uma cidade desconhecida. Não somente no início, mas com o passar dos anos, o olhar estrangeiro continuou estranhando a escola e as relações que ali se estabeleciam. Isso tornou-se, para mim, uma busca.

Os cheiros e os ruídos habituais da casa se acumulavam a minha volta como uma espécie de despedida: eu estava prestes a deixar, por um tempo bastante longo, tudo aquilo que conhecerá até então, e, ao que me parecia, nada seria como antes nem eu seria o mesmo quando retornasse.

Ítalo Calvino (1999)

Apesar de ter ingressado no mestrado²⁸ no ano de 2012, este memorial vai até outubro de 2010, pois foi nessa época que a minha pesquisa, de fato, se

²⁸ Vale ressaltar que apesar de ser tratar de uma pesquisa de doutorado, falo em mestrado no memorial porque ingressei no mestrado. Como já mencionado, essa pesquisa se transformou em um doutorado, quando a banca indicou a passagem direta do mestrado para o doutorado.

iniciou²⁹. E nessa época que soube — como o personagem de Calvino —, a partir do momento que entrei na escola e decidi pesquisar a minha prática, que não seria a mesma e nem nada seria como antes...

²⁹ Embora a pesquisa tenha iniciado em 2010, quando fui professora pela primeira vez, eu só ingressei no programa de pós-graduação, no curso de mestrado em educação em fevereiro de 2012.

**O CAMINHO ESTRANHADO É QUE ME FAZ
PROFESSORA...**

a experiência inicial conhece quem a vive

**Quando sair, procure andar pelo outro lado da rua.
Depois, mude de caminho, ande por outras ruas,
calmamente, observando com
atenção os lugares por onde você passa.**

Clarice Lispector (1999)



(Imagem 4: O menino e a flor - Fonte: Acervo Pessoal)

Neste momento da minha narrativa eu começaria a contar como foi o tempo em que fui professora no início da docência. Aqui eu traria as narrativas que lá atrás escrevi, para tentar aproximações entre você, eu e o que viveu a professora-pesquisadora-iniciante³⁰ durante o início profissional.

No entanto, neste tipo de pesquisa narrativa o caminho se constrói é no percurso da pesquisa, isto é, não é determinado previamente, ainda que tenha uma intencionalidade porque tem uma pergunta a ser respondida. Então, esta pesquisa é o caminhar. Faz-se durante o caminhar por ali e por aqui; com outros, comigo, com muitos.

Por isso, à medida que vou narrando, outras necessidades, antes não pensadas, surgem. É por causa desses inesperados, que o caminho às vezes planejado para que fosse traçado em uma determinada direção, pode, inesperadamente, sofrer diversos desvios, tornando-se outro, tornando-se muitos, imprimindo novos rumos à pesquisa, favorecendo novas compreensões que eu não teria se o caminhar, por obra do acaso ou de outras reflexões, tomasse outra direção.

—Nohay que ir a buscarlos, ni tampoco a buscar nada de ellos. Nada determinado, prefigurado, consabido.”³¹ (ZAMBRANO, 2011a, p. 121). Eu pensava que precisasse encontrar resultados que me indicassem como me fazia professora. Somente com o tempo, com a reflexão sobre a prática e sobre a metodologia de pesquisa, passei a entender que não tinha que ir em busca de resultados, era o caminho percorrido que me fazia professora. Foi fazendo a pesquisa que aprendi que deveria, de diferentes lugares e tempos, olhar e pensar o vivido, construindo

³⁰ Por que coloco as palavras nessa ordem "professora-pesquisadora-iniciante" e não outra, como por exemplo professora-iniciante-pesquisadora? A escolha não se deu ao acaso, foi intencional. O "pesquisadora" vem logo após o "professora" pois aqui está como um substantivo e não como um adjetivo. A partir do momento que entendo que a minha prática de ensino não pode ser dissociada da pesquisa e, dessa maneira, pesquiso a todo o momento, o pesquisadora deixa de adjetivar a minha posição e professora pesquisadora passa a ser a minha função como profissional. Já o iniciante se refere ao momento em que eu vivo, é um adjetivo momentâneo da função que desempenho e, por isso, vem por último. E por que professora pesquisadora e não pesquisadora professora? A minha escolha profissional foi de tornar-me professora e somente na formação inicial e, posteriormente, com a prática que compreendi que para ser uma professora comprometida com a formação das crianças e com a autoformação é preciso ser pesquisadora.

³¹ Tradução livre: Não é preciso buscá-los, nem tampouco buscar nada deles. Nada determinado, prefigurado, bem conhecido.

assim compreensões para o meu fazer e ser, como professora e pesquisadora. Se houvesse, portanto, alguma busca era a busca por possibilidades outras para que esse caminho pudesse sempre ser um caminho nosso — das crianças e meu.

E é assim: isso ocorre na vida e aqui na pesquisa vivida, não tenho que buscar nada determinado, comprovar nada, construir uma verdade, o máximo que posso fazer é construir verdades múltiplas, todas suscetíveis a mudanças, pois seriam verdades construídas pelo olhar que tive situada em um tempo e em um espaço determinado, que seriam diferentes se estivesse em outro tempo e em outro espaço; e relativas, pois seriam construídas do lugar em que me encontro, e não do lugar onde encontram-se todos os outros. Portanto, melhor do que falar em verdades, seria falar em compreensões.

Dessa forma, pensando que aqui não cabe ir em busca de chegar em determinado lugar (não sei de antemão onde vou chegar), é normal que os rumos da pesquisa cambiem, que novos aspectos antes não pensados surjam, que reflexões “no durante” apontem o que antes não foi imaginado...

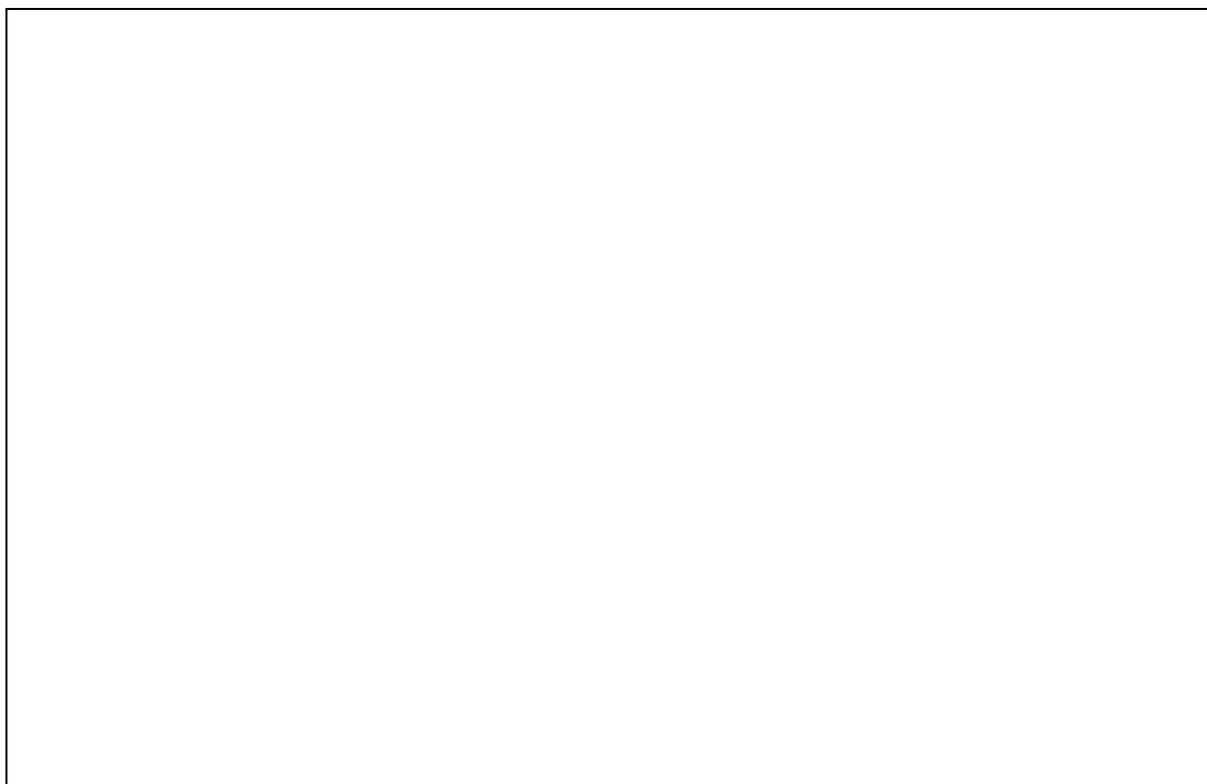
Por essa não determinação do que vai ocorrer, enquanto eu narrava o que aconteceu no início da profissão senti necessidade de contar quais eram os pressupostos que trazia ao entrar na escola. Isso para que você, leitora, conheça o que eu pensava, quais eram as minhas crenças quando começo a ser professora, já que elas já davam início à professora que seria, já que as levando comigo influíam em meus atos dentro da sala de aula e na maneira como percebia a escola e as relações ali estabelecidas. Portanto, no final deste capítulo, você encontrará o que penso sobre a constituição do sujeito pelo outro, pelo meio, pelo trabalho e para isso tudo, pela linguagem.

Como posso lhe contar o que encontrará no final do capítulo e ignorar o começo? Pois bem, antes de compartilhar os pressupostos que trazia comigo, precisei entender melhor porque ali na minha pergunta o adjetivo “—iniciante” acompanhava o substantivo “—professora”. Isto é, eu era professora — o fato de eu estar no início, no meio ou no final da carreira não mudaria isso, tampouco faria com que deixasse de me constituir na profissão, por mim mesma e pelos outros. Então por que eu fazia tanta questão de trazer o “—iniciante” ali junto à questão? Sabia que tinha a ver com o fato de que, se eu me atentasse bem a esse período, poderia ter

consciência de como aprendo no trabalho e com as crianças. Não que não o possa fazer em outros momentos e tempos da carreira, devo inclusive.

Mas me pareceu importante saber como que alguns saberes começam a ser construídos de um novo lugar, pela primeira vez. Era necessário sistematizar essas ideias, dialogar com outros, para que as necessidades que eu mesma produzia em mim fossem ficando compreensíveis. Por isso, neste capítulo, a primeira discussão que você encontrará é referente a isso.

Se o queria tanto ali — o iniciante —, deveria saber o que já disseram sobre inícios de professoras ou sobre professoras iniciantes. Mesmo tendo claro que essa é uma pesquisa com um cunho auto/hetero/biográfico³² (PRADO, 2014) — ou seja, que não iria pesquisar o tema iniciante, mas sim uma experiência —, se havia decidido pela caracterização do momento que aqui pesquiso, teria que ler e dialogar com o que outros já sistematizaram sobre esse período pelo qual todos nós, professoras e professores, passamos.



³² Mais adiante o conceito auto/hetero/biográfico será explicado.

A escola apresenta-se de forma diferente para quem a compreende de uma maneira ou de outra, para quem traz consigo diferentes pressupostos. A escola apresenta-se diferente para quem chega e para quem está nela, para quem busca manter um olhar estrangeiro e para quem já a incorporou no olhar... O início apresenta-se de forma diferente, bem como as cidades para quem chega por terra ou mar. O início é apresentado de uma maneira para aqueles que estudam essa fase e de outra para aquelas que, ao dizer desse período, são professoras que estão justamente passando por ele.

Por que o adjetivo iniciante ali?

Entendo que nos constituímos sempre, me constituirei professora sempre. As experiências pelas quais passei, antes mesmo de tornar-me professora, já vinham me constituindo também nessa profissão. Isto é, não começo a ser professora quando piso na sala de aula. A professora que sou quando começo a docência é constituída do muito do que vivi antes e por muitos com quem convivi. Já fui me fazendo professora não somente pelas experiências que intencionalmente me formariam para essa profissão — como as da faculdade, por exemplo — mas também pelas experiências que me formaram durante a vida.

É como o que evidencia Tardif (2010), que o tempo de aprendizagem do trabalho não está somente associado às experiências profissionais, mas a outros aspectos e momentos da vida. Por exemplo, ao voltar às experiências que contei no memorial, posso dizer que o meu aprender a ser professora se deu também na escola quando era aluna, na universidade, ao fazer pesquisa, no diálogo com amigos e pessoas da minha família, no estágio, enfim, em muito do que vivi que me foi formando também como futura professora. Se voltar até mesmo antes disso, posso me lembrar das experiências escolares que para mim eram significativas, dos professores que me marcaram positivamente e dos que o fizeram negativamente, da minha infância e da organização que nós, quando crianças, fazíamos para que pudesse acontecer um jogo, um plano, uma brincadeira, um clube. Aprende-se o ofício, portanto, durante a vida, a partir de outros contextos e tempos que não somente a escola e o início da profissão.

Todavia, por pertencerem ao tempo da vida anterior à formação

profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional: eles tornam possível o fato de poder fazer carreira no magistério, mas não bastam para explicar o que também faz da experiência de trabalho uma fonte de conhecimento e de aprendizagem, o que nos leva agora a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional. (TARDIF, 2010, p. 79)

Além das aprendizagens construídas em outros momentos da vida que não o profissional, também não é somente o princípio da docência, o período em que aprendo a ser professora: continuarei ao longo da carreira. Do mesmo modo que antes do início já vinha me fazendo professora, depois do início permanecerei constituindo-me.

Até porque —o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.” (ROSA, 2001, p. 39). O que ocorre é que somos seres inacabados e, como tais, estamos sempre nos constituindo e sendo constituídos pelo outro e pelo meio. Somos

... seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (...) Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo*. (FREIRE, 2005, pp.83-84)

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais –, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente. (BAKHTIN, 2010a, p.11)

Contudo, mesmo pesquisando a minha constituição como professora e tendo consciência que esse é um processo que ocorre sempre, intuía que a palavra —*iniciante*” deveria adjetivar o tempo que vivia na profissão, o que me fazia buscar compreender porque sentia essa necessidade. Finalmente, entendi que era preciso caracterizar o momento que pesquisava a constituição profissional, uma vez que a época que decidi que pesquisaria a essa constituição foi quando me encontrava no

início da docência.

Mesmo já tendo passado por experiências que fizeram que eu fosse um tipo de profissional e não outro, o início da docência é um período singular: é quando sou professora de fato pela primeira vez, tenho uma turma que a mim é atribuída e aulas a serem construídas com os estudantes. Ou seja, é quando experiências docentes de uma professora também passam a me constituir profissionalmente, junto com aquelas que já o faziam. Levando isso em conta, acredito que essa é a razão pela qual a pergunta da pesquisa deve ser como me constituo como professora durante o início da docência, ao invés de omitir o período que caracteriza essa constituição.

Ao ler o que diz Vigotski (2009) referente à atividade criadora e a reprodutiva — a primeira é aquela em que se cria algo novo, já a segunda é aquela que reproduz meios de condutas já criados — fui qualificando ainda mais a necessidade de trazer o início da docência para a minha questão de pesquisa:

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente ressaltando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro.

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. (VIGOTSKI, 2009, pp.13-14)

Ao ler o trecho acima, percebi que muitas experiências anteriores à docência me possibilitavam construir imagens e ideias a respeito da profissão, mas não possibilitavam reproduzir algo a partir de impressões já vividas alguma vez, já que antes mesmo de ser professora... nunca havia sido professora! É claro que a atividade de um professor que não é iniciante não é somente reprodutiva — na qual ele reproduz impressões de acontecimentos já vividos no presente —, é também criadora na medida em que, a cada relação estabelecida, desafios antes não vividos ocorrem e demandam criações do que fazer. No entanto, não posso deixar de ressaltar que quando o professor inicia seu trabalho não tem nenhuma impressão de experiências vividas anteriormente nas quais possa ancorar suas ações, sendo

essa, portanto, uma fase de intensa atividade criadora.

Ao ler Tardif, concordo com suas considerações sobre a carreira, isto é, que esta —coriste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (2010, p.79); e vou, cada vez mais, legitimando a necessidade que tinha de trazer na pergunta de pesquisa o início na docência, já que para estudar algum período da carreira se faz preciso analisar a posição ocupada pelo sujeito em determinado momento e, ainda, a sua trajetória ocupacional.

A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. (...) concebida em conexão com a história de vida e de socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor (...) Ela permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes estão incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor – o que ele é e faz em sua história profissional. (TARDIF, 2010, p.81)

Ficou claro, então, para mim que se o meu desejo era entender como me constituía professora e como os outros me constituíam, teria de levar em consideração aquele tempo e aquele espaço, é claro. Era preciso que considerasse a fase da carreira em que me encontrava: a de professora iniciante.

Sendo assim, o tema da pesquisa é como me constituo professora nesse momento, nesses anos iniciais e por isso no início profissional. A característica "iniciante" marca o tempo que pesquiso, marca um tempo de constituição, aprendizagem, construções e desconstruções: tempo intenso de criação.

E só porque tem o adjetivo, todo início é igual?

Pesquisando esse tempo foi preciso que eu buscasse pessoas que também o estudaram para assim descobrir quais diálogos seriam possíveis entre eles e a minha experiência. Com isso, fui percebendo que o tema —“professor iniciante” é abordado a partir de diferentes perspectivas. Huberman (2007) ao tratar sobre essa fase na vida dos professores expõe a partir de uma perspectiva da profissão; Tardif

(2010), quando discorre sobre esse início, traz sua fala a partir dos saberes; e Marcelo Garcia (1998, 2009) fala dos professores iniciantes a partir da perspectiva da socialização. Assim, cada autor desenvolve suas ideias sobre o tema a partir do campo que estudam.

Huberman (2007) discorre sobre as fases pelas quais passamos na carreira, deixa claro que as pessoas não passam por elas necessariamente numa determinada ordem. As fases que aponta em seu estudo são: exploração (estado de sobrevivência ou estado de descobrimento), estabilização, diversificação e preparação para a aposentadoria.

No que diz respeito à fase de iniciação na docência, em seus estudos o autor discorre sobre as sequências de exploração — onde também diz dos estados de sobrevivência e descoberta — e de estabilização.

Segundo ele, a exploração seria fazer uma investigação em todos os aspectos da profissão, na qual o professor iniciante começa experimentando papéis. Observa que, se essa sequência for positiva, logo começa a sequência de estabilização. Nessa última, o profissional centra — sua atenção no domínio das diversas características do trabalho” (HUBERMAN, 2007, p.37).

Nessa fase de exploração, pode haver o estado de descoberta e/ou o estado de sobrevivência. Enquanto este seria o —choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39) — ou seja, a preocupação com o fato de se estar ou não sendo um bom profissional, com as tentativas e erros, com ideais distantes do que se encontra na realidade, com as dificuldades com o ensinar, com os estudantes, com o material didático, etc. — aquele seria o entusiasmo inicial, a exploração, o entusiasmo por ter a sala, por estar exercendo a profissão, por ter agora as devidas responsabilidades de ser professor, etc.

O que ocorre é que não posso dizer que passei pelo choque de realidade, tampouco pela fase de descoberta. Estranhei sim, estranhei tudo, me encantei a cada dia também, explorei muito, vivi um misto de sentimentos. No entanto, enquanto estranhava, descobria e enquanto descobria, estranhava. Meus estados de alegria e encantamento na profissão e de indignação e revolta não podem ser assim classificados por —choque de realidade” e/ou —fase de descoberta”, pelo

simples fato de que é não possível enquadrá-los. Em uma mesma semana, às vezes em um mesmo dia, ou até mesmo em uma mesma situação esses dois “estados” (como denominados pelo autor) apareciam.

Por exemplo, um dia depois de estranhar a conduta do diretor da escola, ao questionar em sala de aula quem havia rabiscado as mesas e pedir para que os alunos que soubessem me contassem quando os autores dos rabiscos não mais ali estivessem; e, ainda, estranhando o ato de um aluno no mesmo dia cuspir na caixa de giz, também pude descobrir e encantar-me. Isso porque, ao refletir sobre os atos do diretor e do aluno e conversar com a turma sobre o ocorrido na caixa de giz, pedi para que a pessoa que o fez viesse falar comigo assim que quisesse. No dia seguinte, um aluno afirmou que sabia quem era, disse-lhe que não queria que me contasse, que quem iria me contar seria quem o fez, quando achasse que deveria. Outra criança, então, levantou-se, assumiu o que fez e pediu desculpas. Nessa situação, assim como em muitas outras do meu cotidiano escolar, houve estranhamento, descoberta e encantamento. Neste caso, em particular, estranhamento pela forma de resolução de conflito abordada pelo diretor e pela atitude de um aluno no final da aula. Encantamento e descoberta por perceber que aprendem muito mais ao seguirem nossos exemplos — e não ao ouvirem discursos ou sermões (aprendem no exercício de ser e fazer) —, ao ver que não delataram uns aos outros; e, mais, por notar como as relações pautadas em confiança são possíveis de se construir em sala de aula, fazendo com que cada um assuma a responsabilidade por seus atos.

Assim como nesse episódio, os outros também eram mistos de encantos, desencantos, descobertas e estranhamentos. Muitas vezes era da revolta por algo que percebia algum encanto, era do encanto que estranhava algo e assim por diante. A nossa vida na escola não é fragmentada assim como são as apostilas escolares, por exemplo, para que possamos enquadrar situações como sendo choque de realidade ou descobertas; para que possamos dizer que isso são fases, ao invés de dizer que são movimentos constantes na busca por ser uma professora que mantém o olhar e a escuta sensíveis e questiona-se sempre sobre a sua prática de ensino, seus alunos, as relações estabelecidas na escola, a organização escolar, o contexto em que está inserida a escola e assim por diante.

Afinal, a partir dos “choques” eram possíveis descobertas e de algumas

descobertas eram possíveis —~~ob~~ques”. A partir de um acontecimento, muitos sentimentos, encantos e desencantos eram possíveis; nas coisas mais familiares muito era estranhado e nas mais estranhas, alguma familiaridade era encontrada: a vida na escola era complexa, era plural e era singular. Enfim, por isso era impossível enquadrar-me em fases de descobertas ou choques.

Após discorrer sobre a —~~ex~~ploração” ressaltando as fases mencionadas, Huberman diz do —~~est~~abilizar-se” na profissão, que já não seria o início profissional. Enfatiza que isso pode demorar ou não, pode haver uma desestabilização e depois estabilizar novamente e assim por diante. O autor chama atenção para este fato ressaltando que o desenvolvimento da carreira é um processo nem sempre linear.

Pergunto-me: por que é que o estabilizar-se na carreira seria algo a ser conquistado? Ou melhor, a carreira não é feita mesmo de estabilizações e desestabilizações? Em outras palavras, para ser uma profissional reflexiva não preciso estar em busca sempre, em mudança sempre, construindo e desconstruindo e, por isso, desestabilizando sempre? Parece-me estranho dizer —~~est~~abilizar-se” na carreira de ser professor, vez que é esse movimento dialógico — através de uma escuta e um olhar sensíveis, deve-se alcançar problemas, dificuldades e necessidades de mudança, bem como progressos e encantos; para, assim, sair do lugar em que estava, desestabilizar para pensar novos caminhos para poder estabilizar-se novamente e diferentemente e, desse novo ponto, estar pronta para outras desestabilizações e estabilizações necessárias nas relações que vão sendo construídas sempre — que possibilita autodesenvolvimento em prol de um compromisso cada vez maior com as crianças.

Mas retomo à leitura e encontro que, ao discorrer sobre o tema, Huberman (2007) diz que essa fase significa o momento em que a pessoa passa a ser professor tanto aos seus olhos como aos olhos dos outros. Estabilizar-se significaria também aumentar o grau de liberdade, aperfeiçoar o modo de funcionamento próprio e, mais, haveria um sentimento de competência. Já eu, nomearia isso como um desenvolvimento profissional (que compreendo como uma busca necessária e constante e não como uma fase), que pressupõe que nos desestabilizemos e estabilizemos sempre.

Ainda segundo estudo realizado pelo autor (2007), existe a fase da

diversificação: ao passar por ela, o professor não seria mais iniciante. Essa seria aquela fase em que as pessoas iniciam uma série de experiências individuais, isto é, inovando, organizando as aulas de outras maneiras, avaliando de diferentes modos, enfim, diversificando.

Pensando na experiência que vivi, talvez possa dizer que com o tempo fui me aprimorando, podendo chegar a um nível de diversificação maior a cada ano. Talvez porque tenha incorporado maneiras de ser/fazer na escola, por isso ia me preocupando menos com o que antes me preocupava muito e, assim, podia pensar em mais e diferentes aspectos do cotidiano escolar a cada nova turma, a cada novo dia.

Parece-me que essa ~~fase~~ "fase de diversificação" vai sendo construída e depois aprimorada sempre. Fui aprendendo com as crianças, à medida que respondiam de uma ou outra forma as propostas que eu fazia, que era necessário diversificar. Com as crianças também fui aprendendo como é que se deve diversificar junto com elas, ou seja, que elas também precisavam aprender a viver essa diversificação nas aulas, de forma organizada. Isso para que compreendessem a intenção do trabalho desenvolvido ali de maneira outra, ao invés de não entenderem porque de repente a vida e a escola começam a dialogar e a maneira que percebiam a escola antes não mais ali está.

Nos meses que trabalhei com a turma dos Autores de Aventura, eu não diversificava muito: realizava as atividades da apostila dando uma ênfase maior àquelas que eram mais dinâmicas, trocava cartas com eles, fazia propostas diferentes para diferentes grupos de alunos, mas diversificava pouco. Já, no ano seguinte, isso mudou para melhor: tínhamos o livro da vida; o caderno dos pais; a biblioteca da sala; mudava as propostas da apostila a fim de torná-las mais parecidas com situações reais da vida, fazíamos de uma interpretação de texto um teatro, uma entrevista, usávamos um texto informativo sobre ecossistemas para representá-lo através de pinturas e apresentar para a turma; produzíamos textos e líamos para toda a turma ou presenteávamos pessoas com eles; trocávamos cartas com colegas de uma outra escola; fazíamos projetos; enfim, eu tinha mais segurança para, junto com os estudantes, diversificar. Já, na turma dos Heróis, a escrita e a leitura começavam a surgir na vida das crianças e a vida estava sempre na escola. Construíamos brinquedos, registrando os materiais necessários e a

maneira de fazê-los; escrevíamos textos para apresentações de fantoches; fazíamos álbuns; convites para os pais irem à escola; textos e pinturas para expor nos painéis; pistas de carrinhos para brincar. Naquela turma era tudo muito dinâmico, a vida acontecia e a escrita e a leitura vinham junto.

Percebi, com a ajuda das crianças e do grupo de interlocutoras com o qual eu dialogava muito frequentemente, que todas essas diversificações (que aqui tomo como sendo as diferentes maneiras de trazer a vida para a escola) deveriam ser construídas, junto e em diálogo com as crianças, aos poucos, caso os alunos já estivessem acostumados com o modo escolarizado de ser da escola, para que não se perdessem na mudança de vivê-la e esta não fosse fator desorganizador.

Por exemplo, cheguei à escola propondo rodas de conversa e de leitura para crianças que não tinham essa prática. As rodas viravam momentos de lutas, de gritaria, de correria, tudo acontecia — menos a escuta, a conversa e a leitura. O que era para ser rico, virou algo desorganizador do trabalho meu e das crianças. Diante disso, conversei com eles e disse que não faríamos mais daquele jeito, que a conversa seria com cada um em seu lugar e a leitura também, que quando achasse que nós conseguiríamos mudar a dinâmica disso, mudaríamos. Com isso, as expectativas de aprendizagem — ao invés de serem aprender a escutar, aprender a se expressar no momento certo, respeitar o espaço do outro e se organizar em uma configuração outra — passaram a ser somente aprender a escutar e a se expressar para o coletivo. Aos poucos, nos poucos meses de 2010 que fui professora dos *Autores de Aventura*, a turma já conseguia participar da leitura com todos sentados no chão, para que pudessem visualizar melhor as imagens dos livros durante aquele momento; algumas conversas em roda para resolver problemas coletivamente também foram possíveis, mas a prática constante de rodas de conversa não. Era necessário aprender a diversificar e a devolutiva das crianças me ajudava nesse processo.

Conforme ia, no diálogo com muitos, construindo com as crianças maneiras de diversificar, também me aprimorava nisso, e também elas. Passávamos aos poucos a nos organizar melhor e as diversificações — a vida na aula — passavam a ser cada vez mais constantes no cotidiano escolar que construíamos dia após dia.

Diante disso, enquanto creio que a —~~fase~~ de exploração” e de —~~est~~abilidade”

devem perpassar todas as fases do ser professor, para que mantenha um olhar estrangeiro para a escola, para as relações lá estabelecidas e para o próprio trabalho sempre, isto é, não devem ser fases e sim movimentos a serem buscados; acredito que — na minha experiência — a diversificação foi um movimento a ser construído e que pode e deve ser desenvolvido sempre.

Ou seja, diferentemente dos choques, encantamentos, descobertas, estabilizações e desestabilizações que estiveram presentes sempre, não cheguei diversificando na escola sempre. E quando cheguei logo no início tentando fazê-lo, resultou em desorganização da aula e na aula, pois não soube como fazer da melhor maneira. Assim, diversificar e com isso construir e produzir junto, atribuindo sentido ao vivido ali — ao invés do diversificar que resultava em desorganização — foi um movimento pensado com muitos e construído progressivamente com as crianças.

Diferentemente de Huberman, Tardif (2010), aborda a questão do aprender a ser professora de outro lugar, fala a partir do estudo dos saberes, sempre enfatizando que esses são temporais.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu *saber trabalhar*. De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho: vida é breve, a arte é longa*, diz o provérbio. (TARDIF, 2010, p.57, com destaque em itálico do autor)

Recordo-me de minha experiência e concordo com o autor quando ele justifica que os saberes são temporais, pois "são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação" (TARDIF, 2010, p.58). Aprofundando-se em sua afirmação, explica que a dimensão temporal é decorrente do fato dos trabalhadores necessitarem de conhecimentos, competências, aptidões e atitudes para resolverem situações e, diante disso, os saberes vão sendo construídos nessas mesmas situações que enfrentam no trabalho.

Obviamente também aprendemos a trabalhar trabalhando e nesse processo construímos saberes. No entanto, acredito que quando dizemos que os saberes são

temporais, evidenciamos muito o tempo do fazer e deixamos alguns aspectos de lado: os saberes dependem também de tudo o que está circunscrito neste tempo e isso precisa ser evidenciado. Muitas variáveis no aprender a ser professora estão em jogo. Se não me atento a algumas, certamente os saberes não serão construídos somente porque o tempo passou e, se assim for, serão qualitativamente menores do que poderiam ter sido.

Por isso, é importante a argumentação do autor quando enfatiza que a construção dos saberes profissionais não está somente relacionada ao tempo, isto é, aos momentos e fases de construção; mas ainda ao lugar e à fonte de aquisição. Acrescenta, ainda, que os saberes —não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados” (TARDIF, 2010, p.71).

Tendo dito sobre a perspectiva de onde discorre Tardif — a dos saberes docentes — é preciso que aqui aborde o que fala sobre o início da docência. O autor enfatiza que as bases dos saberes profissionais parecem se construir entre os primeiros três ou cinco anos de carreira.

Diz ainda que essa fase é um pouco crítica devido aos ajustes que o professor iniciante necessita fazer entre tudo o que trouxe de seu passado, as experiências anteriores e a realidade encontrada quando do início do seu ofício. Tardif, traz alguns autores para dizer das fases da carreira por eles sistematizadas. Além de mencionar Huberman e outros que trabalham com a mesma perspectiva, discorre sobre as etapas de Eddy (1971). Segundo esse autor, a primeira fase desse processo seria o —choque de realidade”; a segunda seria a —iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola” (TARDIF, 2010); e o que chama de terceira fase seria —a descoberta dos alunos reais” pelos professores. Justifica essa fase dizendo que a imagem que construíram dos alunos que encontrariam em suas classes não é a imagem com que se deparam quando iniciam a profissão.

Ao discutir sobre essas sistematizações, enfatiza que a estabilização e a consolidação não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo, mas em função dos —acontecimentos que marcam a trajetória profissional” (TARDIF, 2010, p.85).

A sistematização de Eddy vai muito ao encontro da que mencionei anteriormente e, novamente essas fases provocam algum incômodo em mim: —ainda nessa fase que o professor tem um maior equilíbrio profissional e passa a se preocupar mais com os alunos e menos em si mesmo e na matéria” (Idem, Ibidem). Desde o primeiro dia a minha preocupação era com os alunos e as relações que na escola estabeleciam. Era preciso um movimento árduo de atentar-me para tudo o que tentavam me dizer sobre eles e sobre a nossa relação, movimento que não vinha só com a escrita sobre a própria prática, mas também com a prática de um olhar e uma escuta sensíveis para o que acontecia na aula e para cada aluno. Aliás, somente depois, quando éramos mais conhecidos uns dos outros, que foi possível pensar o conteúdo de maneira qualitativamente melhor.

Meus escritos giravam mais em torno das relações estabelecidas do que do conteúdo. Como envolver as crianças ou como trazê-las para participar daquele coletivo de maneira proveitosa eram preocupações constantes. Desde o primeiro dia que conheci os *Leões*, a Laura³³ me chamou atenção, pois quase não falava e quando o fazia era muito baixo, eu mal a escutava, parecia ter vergonha só por estar ali. Alguma coisa eu precisava fazer para que ela se sentisse pertencente à turma e a vontade naquele lugar. Todos os dias a chamava um pouquinho para perguntar coisas dela: qual era a sua cor preferida, do que gostava de brincar com seu irmão, quem eram seus amigos na escola, se tinha animais de estimação... No começo do ano as respostas, em geral, eram compostas por apenas uma palavra e a timidez permanecia. Depois ela passou a vir até mim para contar novidades e no final do ano era tão falante que parecia outra pessoa, se relacionava com toda a turma. Eu também escrevia as cartas pensando nas crianças, afinal, se eu me correspondesse com elas começaria a conhecê-las mais rapidamente e teria mais recursos para saber como me relacionar com cada uma delas. Na turma dos *Autores de Aventura*, logo no princípio, identifiquei muitos que causavam um certo caos dentro da sala, por isso pensava sempre em como elaborar propostas que os envolvessem, além de me organizar para que eles fossem os alunos a quem eu iria recorrer para me ajudar durante a aula. Dessa maneira consegui que dois ou três se tornassem meus parceiros na maior parte do tempo, ao invés de aumentarem o caos.

³³ Nesta tese, o nome de todas as crianças são fictícios.

A literatura que aborda a questão do professor iniciante ou do desenvolvimento profissional, principalmente a que se refere a fases pelas quais passariam os professores, sempre me incomodou, e aos poucos vou qualificando essa sensação. Como professora-pesquisadora-iniciante que investiga a própria constituição profissional, tomo as palavras de Bakhtin para dizer que

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível (2010a, p.96).

Por isso, não me parecem possíveis algumas formas de generalização dos estudos acerca da constituição docente, pois cada professor tem o seu existir único e assim constitui-se professor no lugar e no tempo em que se encontra, também únicos. Dessa forma, muito da literatura disponível sobre esse tema e sobre o tema do desenvolvimento profissional —poucas que construam definições, provisórias ou não, não se garante uma caracterização pessoal sequer baseado nessas definições” (SERODIO, 2014, p.3), tampouco uma caracterização profissional ou do processo contínuo e singular de formação e autoformação.

Ao retornar às entrevistas recolhidas em suas pesquisas, Tardif (2010) enfatiza que o início da carreira é o momento no qual a estruturação do saber experiencial é mais importante, vez que a experiência vai dando certezas, de maneira progressiva, em relação ao contexto de trabalho, facilitando a integração do profissional com o ambiente. Outro aspecto que pontua sobre esse período é que tomadas de consciência acerca de —elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional” (2010, pp.86-87). Além desses pontos, o autor evidencia que outra fonte de aprendizagem é a experiência dos outros.

Diante disso, Tardif chama atenção para o fato de que o saber profissional pressupõe um conhecimento de si mesmo — o que seria saber de seus objetivos, limites, valores etc — e um reconhecimento dos seus outros, que vão considerando-o como professor e colega com quem podem contar. Além disso, discorre sobre o fato deste saber pressupor uma dimensão crítica, o que seria um distanciamento dos conhecimentos adquiridos antes, principalmente na universidade e, também, em relação aos instrumentos de trabalho (apostilas, regras, programas...) que o

profissional vai aos poucos adaptando às suas necessidades.

As ideias desse segundo autor que aqui apresento, referentes ao que considera sobre a constituição profissional estar associada não somente ao tempo, mas também aos saberes adquiridos, ao conhecimento sobre si e o reconhecimento dos outros, bem como a múltiplas facetas das relações estabelecidas no e pelo trabalho, vão mais ao encontro do que penso do que quando os autores se referem e caracterizam fases.

Por outro lado, é preciso que me posicione sobre o que ele diz da dimensão crítica. Primeiramente, no que se refere ao distanciamento dos saberes adquiridos antes, pondero que no contexto difícil que iniciei a docência foram também os saberes que construí durante a graduação, os estágios, a pesquisa de iniciação científica e os diálogos sobre cotidiano escolar que me possibilitavam continuar agindo da maneira que acreditava ser a melhor para os meus alunos; ao invés de seguir o fluxo sendo levada pelo sistema, de mudar para uma maneira autoritária aconselhada por muitos profissionais que encontrei na escola. Era o que me possibilitava inventar e reinventar com as crianças modos de ser e de fazer, sempre respaldada por argumentos. Assim, não me deixava de recorrer a eles, mas buscava estabelecer relações entre esses saberes antes adquiridos e os acontecimentos da escola.

Conversava para entender porque agiam como agiam; mediava resoluções de conflitos; propunha atividades para que as crianças dissessem de si e eu pudesse conhecê-las melhor e reorganizar minha prática; tentava que o conteúdo fosse o menos escolarizado possível para que tudo fizesse sentido para elas. A importância de todas essas ações foi elaborada por mim nas aulas do curso de pedagogia, na pesquisa de iniciação científica, no estágio e no diálogo com muitos. Esses conhecimentos adquiridos enquanto estava na graduação me ajudavam para que não fosse por um outro lado presente no cotidiano escolar, com algumas ações como: não deixar as crianças falarem para que —aprendam” melhor; não perder tempo tentando conhecê-las, colocar castigos ao invés de mediar situações de resoluções de conflitos etc.

Em segundo lugar, o distanciamento em relação aos instrumentos de trabalho, assim como expõe Tardif, em minha experiência se deu também com o

tempo, com as experiências vividas e com os diálogos com os outros que pude encontrar maneiras de usar o material didático e burlar o planejamento que nos era imposto (ao invés de construído a partir das necessidades de cada criança de formas outras).

Para fazer uma relação entre os saberes, o tempo e o trabalho, Tardif traz o conceito de rotinização desenvolvido por Giddens. Explica que a rotinização é parte integrante da atividade do professor, porque este ao construir rotinas vai constituindo maneiras de ser e fazer na escola. E, dessa maneira,

os saberes da história de vida e os saberes do trabalho constituídos nos primeiros anos da prática profissional assumem todo o seu sentido, pois formam, justamente, o alicerce das rotinas de ação e são, ao mesmo tempo, os fundamentos da personalidade do trabalhador. (TARDIF, 2010, p.102)

Lendo sobre o que discorre o autor sobre a rotina, dou conta que a rotina não só era organizadora da aula para os alunos, mas para mim também. À medida que ia me apropriando de cada um dos itens que fazíamos sempre (resultados dos meus saberes da história de vida, dos experienciais e das relações estabelecidas com as crianças) ou frequentemente e da maneira como os desenvolvíamos, internalizávamos e começava a pensar em outros aspectos da minha prática e da organização da aula, bem como outras formas de intervir, outras propostas e novos questionamentos surgiam.

Dessa perspectiva de onde fala, o autor justifica que os saberes necessários para ensinar são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais porque o professor pensa também de acordo com as experiências que teve durante a sua vida e não somente com o intelecto; sociais porque esses saberes provem de diversas fontes (escola, universidade, família, crianças) e são adquiridos em tempos sociais diversos (infância, formação inicial, entrada na carreira etc); e pragmáticos porque os saberes ligados ao ensino estão tanto relacionados ao trabalhador como ao trabalho, saberes práticos e normativos. Essa caracterização expressa a dimensão temporal dos saberes e, é deste modo que Tardif vai explicando como os profissionais recém-formados vão se constituindo professores nessa temporalidade:

essa historicidade se expressa e se imprime nos saberes profissionais dos professores, e mais especificamente nos saberes experienciais adquiridos no início da carreira, que são, parcialmente,

uma reativação, mas também uma transformação dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar e universitária). Como vimos anteriormente, a dimensão temporal do trabalho, isto é, a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática.(TARDIF, 2010, p. 107)

Diferentemente do que fazem os que caracterizam fases de desenvolvimento profissional, o autor em questão ao não generalizar e/ou caracterizar, mas sim refletir sobre como se entrelaçam o tempo, os saberes e a profissão nas experiências de aprender a ensinar, parece que dá mais espaço a cada singularidade dos diferentes modos de existir.

Comento aqui um terceiro autor que discorre sobre o início na profissão: Marcelo. Entretanto, diferentemente dos outros dois autores já mencionados, Marcelo (1997, 1998, 2009) fala de um outro lugar, da perspectiva da socialização.

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del oficio de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza cuando los futuros profesores empiezan a conocer la cultura escolar. Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización —es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización”³⁴ (Van Maanem y Schein, 1979, p.211). (MARCELO, 2009, p.16)

Mais uma vez considero importante me posicionar quanto à caracterização do processo de aprender a ser professor. Acima, ao discorrer sobre a constituição do professor iniciante por meio da socialização, o autor apresenta o seguinte argumento: —losnuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores,

³⁴ Tradução Livre: Os primeiros anos de docência não só representam um momento de aprendizagem do ofício de ensinar, especialmente em contato com os alunos nas aulas. Eles também significam um momento de socialização profissional. É durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a cultura escolar. Mas é durante o período de inserção profissional que esta socialização se produz com maior intensidade. Neste momento, os novos professores aprendem e internalizam as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar em que estão integrados. Entende-se que a socialização "é o processo pelo qual um indivíduo adquire o conhecimento e habilidades sociais necessárias para assumir um papel na organização"

conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran”. Novamente, comigo aconteceu diferente.

Muitas normas, valores e condutas da cultura escolar em que estava inserida não eram as normas, valores e condutas que eu esperava de uma cultura escolar. Sendo assim, essas não me ajudaram a adquirir —econocimiento y las destrezas sociales necesarios para asumir un rol en la organización”. Todas elas eram sim questionadas por mim durante o exercício de inventar-me professora com os outros e de refletir sobre a minha própria prática. Ao contrário do que argumenta Marcelo, eu buscava manter-me atenta para não interiorizar as normas, condutas e valores que via na escola, alimentava o meu olhar estrangeiro para que continuasse estranhando o que parecia, de fato, muito estranho. Ademais, buscava construir um rol de organização de minhas práticas, condutas e aulas principalmente no diálogo e no convívio com as crianças, mas também ao escrever sobre o vivido buscando interlocuções com outros teóricos e, ainda, na interlocução com a professora Patrícia, com quem desenvolvia um trabalho em parceria, com uma inspetora de alunos da escola, com a minha mãe e com o grupo de interlocutoras para quem encaminhava via e-mail minhas narrativas quando, a partir da leitura que faziam delas, podíamos dialogar.

Outros dizeres desse autor me chamaram atenção. Marcelo enfatiza que a iniciação no ensino consiste nos primeiros anos da carreira do professor, nos quais acontece a transição de estudantes para professores, evidenciando que o início

é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. (1998, p.62).

Explica, ainda, que nessa transição o que possibilita a mudança do sujeito são os fatores maturativos e os fatores interativos entre suas características e os estímulos que recebe do contexto em que está. Isto é, o autor (1999) entende por formação o processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que acontece entre esses dois aspectos antes anunciados: a maturação do sujeito e as experiências e aprendizagens do sujeito.

Dessa forma, ao apresentar suas ideias sobre a formação do professor iniciante, enfatiza que esse início profissional não é um salto da formação inicial para

a formação continuada, mas sim que esse período de inserção na profissão tem um caráter diferente e determinante para um desenvolvimento profissional evolutivo. Isso porque, Segundo Feiman (apud MARCELO, 2009) os professores iniciantes precisam ensinar e, também, aprender a ensinar, já que alguns aprendizados só acontecem com a prática, uma vez que —laenseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración”³⁵ (MARCELO, 2009, p. 23). Nesse sentido, o autor explana sobre as condições que podem fazer com que um professor aprenda na prática

los profesores tienen que aprender a adecuar sus conocimientos a cada situación, eso significa indagar acerca de lo que los estudiantes hacen y piensan y cómo comprenden lo que se les ha enseñado; b) los profesores deben aprender a utilizar su conocimiento para mejorar su práctica, y c) los profesores necesitan aprender cómo enmarcar, guiar y revisar las tareas de los alumnos.³⁶ (MARCELO, 2009, p.23)

Concordo com o autor quando diz da necessidade do conhecimento sobre os estudantes e sobre as maneiras de aprender, do uso do conhecimento para o autodesenvolvimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma prática de ensino melhor, e da compreensão de como ensinar, mediar e intervir. Acredito mesmo que esses conhecimentos vão sendo aprimorados durante a minha prática e os diálogos com os interlocutores (sejam eles de carne e osso ou não), uma vez que necessitam da experiência para serem questionados, ressignificados e reinventados.

Dessa maneira, Marcelo chama atenção para o fato de que, usualmente, o primeiro ano de docência é um período de aprendizagens intensas, —na maioria dos casos, do tipo ensaio-e-erro – caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático” (1998, p.63). Talvez por essa compreensão (sobre o valor prático predominar) que ele enfatize que nessa época o profissional está mais preocupado com os —como” fazer do que com os —porquês” e os —quando” (2009). No meu início profissional a todo o momento eu estava procurando articular teoria e prática, também o diálogo com os teóricos estudados me ajudava a construir

³⁵ Tradução livre: o ensino requer improvisação, conjectura, experimentação e valoração.

³⁶ Tradução livre: Os professores têm de aprender a adaptar seus conhecimentos a cada situação, o que significa investigar sobre o que os alunos fazem e pensam e como eles entendem o que lhes foi ensinado; b) os professores devem aprender a usar seus conhecimentos para melhorar sua prática, e c) os professores precisam aprender a orientar e revisar as tarefas dos alunos

hipóteses para os sucessos e insucessos e a me movimentar de maneira outra, assim o maior valor era a articulação entre teoria e prática, uma sempre pressupunha a outra num movimento dialógico que me levava a caminhos partilhados com as crianças. Portanto, apesar de construir o conhecimento prático nos primeiros anos da docência, juntamente e principalmente com os estudantes, a partir da experiência, outros tipos de conhecimentos também estavam presentes em minha prática, uma vez que entendo que conhecimento prático e teórico necessitam existir juntos, a partir de uma relação dialógica.

Tendo apresentado as ideias de Huberman (2007), Tardif (2010) e Marcelo Garcia (1998, 2009) sobre o início da docência, autores considerados relevantes se tratando da formação do professor iniciante, preciso aqui confessar algo: várias vezes tentei lê-los e interrompia a leitura, começava o diálogo com muitos outros autores que me prendiam ali no pensar e narrar a pesquisa; voltava à literatura referente ao tema, tentava escrever um pouco e relacionar o que diziam com o meu início profissional, mas isso me custava muito e pouco conseguia relacionar. Talvez fosse algo pesado para mim porque todos eles se detêm um tanto no que diz respeito a fases que o profissional passa e as suas caracterizações.

Contudo, ao sentir que um dia teria que fazer esse trabalho, de diálogo que são referência na área, para mim tão árduo porque não desejado, comecei por Huberman, a discorrer o que diz, tal qual você leu anteriormente. E, nesse momento de apresentar o que dizia o autor, me dei conta de que o meu desconforto vinha da impossibilidade que tinha de rotular a minha experiência. Hoje, num outro momento de escrita, ao voltar ao que já escrevi e a esses autores, enxergo outras coisas, percebo que o meu desconforto com os modos como fazem algumas generalizações havia se expandido para tudo o que dizem. No entanto, agora posso notar outros aspectos e percebendo-os, é possível evidenciá-los no texto e associá-los à minha experiência. Desse lugar em que me encontro hoje, no qual olho novamente para essa literatura, depois de algum tempo, percebo que não posso criticá-la toda, que muitos pontos me movimentam na busca de percepções e compreensões e, mais, que a parte que gera um desconforto é toda e qualquer argumentação que caracteriza os profissionais e os generaliza, bem como generaliza momentos da profissão.

Dessa maneira, não nego tudo o que esses autores dizem, no entanto, eu que

vivi a experiência de pesquisar a minha constituição como professora iniciante, dizendo do lugar de professora iniciante, professora pesquisadora e pesquisadora, sobre o início na docência, tampouco posso atestar muito do que dizem sobre esse momento profissional, sobretudo quando buscam enquadrar profissionais e experiências dentro de um modelo.

Minha experiência docente não pode ser classificada por fases de descoberta, de choque, de estabilização etc. Tanto no primeiro ano de trabalho, como no quarto passei por tudo isso. Evidentemente, esses processos aconteceram de diferentes maneiras em diferentes momentos, porque vim me desenvolvendo profissionalmente durante este período, porque as crianças eram outras e, assim, as relações também, enfim, porque somos todos inacabados e vamos mudando no e pelo trabalho. Ademais, cada um é um ser único, único capaz de viver a sua vida no lugar e no tempo em que está situado, como já dizia Bakhtin "tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (...)" (BAKHTIN, 2010b, p.96).

Por tudo isso, não me parece possível agrupar todos os profissionais em fases já caracterizadas a depender do tempo de carreira que possuem. Cada profissional, do lugar e do tempo único que ocupa não pode ser igualado a outros de maneira a generalizar o que fazem/vivem/sentem. As pessoas são singulares, suas existências são singulares, seus atos, suas experiências... as múltiplas experiências que constituem os sujeitos não podem ser reduzidas a generalizações que desconsideram o particular e o não-álibi³⁷ de cada um perante a vida.

Diante disso, no diálogo possível de estabelecer entre o que dizem esses autores e as minhas experiências no início da docência, posso perceber que vivi o que dizem sobre ir aprendendo a ser professora e ir sendo professora através dos saberes que vão sendo construídos no e pelo trabalho, durante o tempo que ali vou sendo, socializando o que vivo com outros. Entretanto, não posso compactuar com as fases que discriminam características que atribuem a cada espaço de tempo.

Afinal,

Todo o conteúdo não é mais que um componente, e somente um determinado fato real de reconhecimento, singular e irrepetível,

³⁷ Conforme Bakhtin, cada um de nós é único e responde a vida do lugar que está. Não é possível que outra pessoa vida ou responda por nós, assim não existe álbi para a existência.

emotivo-volitivo e concretamente individual. [Sim, individual. Porque do lugar que estou só eu posso passar pelo que passo]. É claro que se pode escrever tudo isso em termos teóricos e expressá-lo como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite [assim como bem podemos observar textos que nos dizem do como se dá o processo de desenvolvimento dos professores e não de um ou outro professor], mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real conteudística. [Isso porque,] (...) Quanto mais próximo se está da unidade teórica (constância do conteúdo ou identidade repetitiva), tanto mais a singularidade individual é pobre e genérica, reduzindo-se a inteira questão <?> à unidade do conteúdo, e a unidade última resulta ser um possível conteúdo vazio e idêntico a si mesmo; ao contrário quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir como evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade. A inclusão responsável na singularidade única reconhecida do ser-evento é o que constitui a verdade [*pravda*] da situação (BAKHTIN, 2010b, pp. 94-95).

Falar sobre o desenvolvimento profissional pautado em perspectivas que igualem os profissionais a partir do que dizem sobre características que generalizam a constituição docente é desconsiderar as singularidades de cada pessoa, de cada experiência. Reduzindo, assim, como ensina Bakhtin, a singularidade individual a algo genérico e a uma unidade conteudística, —aunidade última resulta ser um possível conteúdo vazio e idêntico a si mesmo” – o que vem a ser contra as perspectivas metodológicas e pressupostos assumidos nessa pesquisa, bem como e mais importante, contra a minha posição como professora que —~~p~~rende ao ensinar e ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23).

Contudo, apesar de não poder reduzir as experiências a generalizações, é preciso lembrar que alguma generalização é precisa. Os profissionais iniciantes têm algo que lhes é comum, se não fosse assim não poderíamos falar em professoras iniciantes. Bakhtin (2010b) ao falar sobre o ato traz a tona tanto o plano de generalidade do ato, como o de particularidades, sempre em relação. Como discorre Sobral (2009, p. 25), o ato é composto por seu conteúdo e seu processo. Enquanto o primeiro é o que o ato produz, o produto (generalidade); o segundo consiste nas "operações que o sujeito realiza para produzir atos" (as particularidades).

Logo, assim como não se pode reduzir as singularidades a generalizações, também não é possível partir da concepção de que só existem particularidades e

nada em comum. Nesse caso

a percepção seria tida como imediata, sem categorias que a organizem, e que a reduzem assim a seu aspecto particular. (...) Nesse sentido, Bakhtin considera vital, em todo empreendimento humano, evitar a separação entre "o conteúdo do sentido de um dado ato/atividade e a concretude histórica do ser desse ato/atividade, a experiência atual e uni-ocorrente dele" (Bakhtin 1993/1997 [edição russa de 1986], p.1) (SOBRAL, 2009, p. 26).

Os planos das categorias de organização da experiência humana, ou inteligível, e o plano das experiências humanas, ou sensível, plano da percepção das impressões totais, só adquirem sentido em sua oposição complementar, em sua dialética: a percepção sensível da multiplicidade e a redução inteligível à unidade são "instâncias" separáveis teoricamente, mas que se autopressupõem na prática: uma não existe sem a outra, e sua articulação é que permite identificar o ato como um todo (SOBRAL, 2009, p. 28).

Compreendendo a necessidade de reconhecer que os professores iniciantes vêm a constituir uma categoria na qual se encontram num mesmo tempo da carreira, se deparam com diversas dimensões do trabalho e vivem num mesmo período de intensas atividades criadoras (VIGOTSKI, 2009), mas também entendo que cada um passa por esses momentos de maneira singular. Por mais que através dessas singularidades possam ser construídas compreensões e saberes e que outros possam se reconhecer e construir lições a partir da verossimilhança possível entre experiências, o como cada um vive esse momento, o processo, não pode ser generalizado. Assim, julgo preciso uma generalização que entenda esses que vivem nesse período de inserção à profissão e de socialização com as diversas dimensões do trabalho por professores iniciantes; mas não uma generalização que reduza as singularidades de cada experiência, enquadrando-as todas como experiências que passam por esses tempos de modos iguais.

Dessa maneira, aqui, situada num lugar diferente desses três autores — em que um desenvolve a análise a partir das fases de vida profissional, outro a partir dos saberes e outro a partir da socialização —, no lugar de professora-pesquisadora-iniciante que diz sobre esse lugar que ocupou (e, muitas vezes, estando nesse lugar), trarei meu percurso. Narrarei não somente as situações vividas, mas o que pensava sobre elas para que se configurassem como problemas ou avanços, trarei as reflexões feitas nessa época e os movimentos possíveis a

partir dessas; as organizações e reorganizações das aulas a partir das reflexões sobre o vivido; as relações que fui estabelecendo com as crianças principalmente e como, a partir delas, conseguimos construir um caminho onde eu me fizesse educadora e educanda, assim como elas, como alunos, fizessem-se educandos e educadores (FREIRE, 2005).

Nessa pesquisa, portanto, a perspectiva posta de professor iniciante não é pela profissão, pelos saberes, ou pela socialização, mas sim pela professora iniciante, que quando do início da docência decidiu perguntar-se como se constituía e era constituída como profissional nesse tempo, particularmente. Assim, as compreensões sobre o início da docência que, a partir dessa pesquisa, alcançarei serão construídas dentro da própria profissão da professora que inicia o seu trabalho, e não de alguém de fora, que não fala do início de uma profissão ao estar em seu início.

Se não fossem esses seriam outros. Se fossem outros, os movimentos também os seriam. Pressupostos ajudam a caminhar, por aqui ou por ali.

Fui chamada para assumir o cargo de professora de ensino básico, em outubro de 2010. Como já mencionei, estava cheia de expectativas sobre como seria o início profissional:

Como ocorre o processo pelo qual a/o profissional recém-formada/o constitui-se professora/professor? Quais são as dificuldades dessas/es professoras/es? Seriam as minhas iguais? Como e em quais espaços-tempos constroem-se os saberes docentes necessários à superação dessas dificuldades e ao exercício da prática docente? E como o outro e o meio vêm constituir estas/es professoras/es? Enfim, como me constituiria como professora e como o outro viria a me constituir, neste início da profissão? Como eu me invento e me reinvento professora?

Foi neste ímpeto que comecei a dar aulas. Levava comigo para a escola todas essas questões e, querendo ter consciência da minha formação como professora no início da docência e, mais, buscando inventar-me professora a cada encontro e desencontro dentro da escola, passei a me movimentar procurando estar sempre atenta aos acontecimentos, de maneira que pudesse compreender e construir significações aos passos trilhados, às relações estabelecidas e aos

movimentos e peculiaridades do cotidiano escolar do qual eu passara a pertencer. A postura atenta e reflexiva que mantinha vinha da crença de que somos constituídos no contato com o meio e o outro e, conseqüentemente, no e pelo trabalho, bem como nessas relações acabamos por constituir os outros e o mundo. Enfim, vinha da crença de que, em um movimento dialético, a vida vai formando a consciência (MARX e ENGELS, 1998) e essa, por sua vez, possibilitando novas memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a) e, por isso, um novo porvir.

É como ensina Paulo Freire, ao trazer a reflexão de um camponês e as palavras de Sartre, sobre não haver consciência antes e um mundo depois, ou o contrário.

—“Consciência e o mundo”, diz Sartre, —“se dão ao mesmo tempo: exterior por essência a consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.”

Por isto é que, certa vez, num dos —“círculos de cultura”, do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de —“ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma —“edificação”, o conceito antropológico de cultura: —“Desubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: —“Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?”

—“Não!” respondeu enfático, —“faltaria quem dissesse 'Isto é mundo'.” O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.

Na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*. Por sua vez, o *não-eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*. Dessa forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se *intenciona*. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: —“Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”(FREIRE, 2005, p.81).

Juntamente com a crença mencionada a pouco, com pressupostos oriundos dos pensamentos de Marx, Vigotski, Zambrano e Freire, grande parte da perspectiva adotada nesta pesquisa, vem do pensamento bakhtiniano e do Círculo. Nesse sentido acredito ser importante apontar alguns princípios bakhtinianos com os quais iniciava a pesquisa, que me auxiliam a compreender os sujeitos como:

- Seres inacabados — em constante transformação, sendo constituídos por nós mesmos, pelos outros e pelo meio e, assim, em mudança

contínua;

- Dialógicos — o diálogo, a interação eu-outro nos constitui, vivemos, somos constituídos e constituímos o mundo e o outro através do diálogo;
- Vivendo neste mundo sem álibi, ou seja, sem desculpas para a existência, respondendo pelos próprios atos;

Considero, portanto, que somos constituídos pelos outros e pelo meio através da linguagem, bem como constituímos os outros e o mundo, como também pode-se reconhecer em aportes do materialismo histórico e dialético:

la auténtica condición del hombre como ligado a la tierra, como habitante de un territorio, pero como creador también de ese territorio en cuanto lo transforma, transformándose, a la vez, a sí mismo, como creador igualmente de distintas formas de convivencia, de sociedad, de objetos e intelectuales³⁸ (RIBAS, 2008, pp.27-28).

Levando em conta essas considerações, o fato de entrar na escola com essa postura e com os pressupostos já anunciados, interferiu na minha constituição docente, já que se estivesse em outro meio, em contato com outras pessoas, com outros objetivos e outros preocupada com outros temas essa constituição seria de outra maneira, porque viveria experiências outras.

Para contar como me constituí no/pelo trabalho e através dos outros e de mim mesma como outra de mim é necessário que explique o que entendo aqui por sujeito e por constituição do sujeito, temas que me levam a pensar e a buscar a minha constituição profissional no início da docência. Além disso, para que essa caminhada interpretativa-narrativa-prática seja melhor compreendida também será necessário que aqui exponha alguns conceitos sempre presentes nesse caminho de pensar/fazer a profissão e a pesquisa. Com isso, após os apontamentos sobre sujeito e constituição do sujeito, acho pertinente comentar sobre outros conceitos que me acompanhavam no período que aqui narro. Isso para que quando leia sobre o caminho que foi sendo construído na escola com as crianças e as reflexões sobre este, você saiba que eram esses os conceitos que também tinham um lugar de

³⁸ Tradução livre: a condição autêntica do homem como ligado à terra, como habitante de um território, mas também como criadora desse território na medida em que o transforma, transformando-se ao mesmo tempo, como criador de diferentes formas de convivência, de sociedade de objetos e intelectuais.

interlocução para mim. Já havia mencionado alguns e agora acrescento outros, são eles: o eu-para-o-outro, o outro-para-o-eu e o eu-para-mim; a exotopia e o excedente de visão; o acabamento provisório; e a memória de futuro (BAKHTIN, 2010a, 2010b, BAKHTIN e VOLOCHÌNOV, 2010).

Para iniciar o desenvolvimento da compreensão que tenho do conceito de sujeito faz-se necessário que nesta narrativa traga alguns ensinamentos de Karl Marx. Começo, dessa maneira, adotando seu ensinamento de que o homem é um ser genérico (MARX, 2010) porque faz do seu próprio gênero e do das outras coisas o seu objeto e porque se relaciona consigo mesmo como um gênero vivo, —quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, por isso livre”, é possível dizer que —a atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.” (pp.83-84).

Essa atividade vital consciente ocorre justamente da relação existente entre o homem e a natureza, sendo a emergência da consciência —um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem” (PINO, 2005, p.16). Pino (2005) (orientado pela tese de Vigotski, situada no materialismo histórico dialético) nos explica, ainda, que a consciência surge no próprio agir do homem, uma vez que o distanciamento do homem da natureza permite que ele faça desta o objeto de sua ação. Bakhtin e Volochínov também nos ensinam sobre a emergência da consciência quando explicam que —a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (2010, p.34) e, acrescentam que não é somente do agir do homem que surge a consciência, mas que se faz necessário que este homem esteja em contato com outros.

María Zambrano (1992) me ajuda a elaborar ainda mais meus pensamentos quando fala em consciência histórica, menciona que podemos estar na história de diferentes maneiras: passivamente, arrastando-se pelo destino, sendo movido sem saber porque; ou ativamente, fazendo e sofrendo a história, despertando a realidade, ao vê-la como ela se coloca. Dessa maneira, ao falar em sujeito histórico a autora o relaciona com um dizer da história "como de un amanecer, de un proceso

en que el hombre se anuncia y es anunciado"³⁹ (p. 30).

Unindo esses ensinamentos posso dizer, enfim, que quando o homem transforma a natureza a partir do trabalho, modificando-a, também se modifica e, nesse movimento que pressupõe o outro, surge a consciência; e, mais, se esse sujeito mover-se ativamente, despertando a realidade, ao invés de somente ser arrastado pela história, será autor de sua própria história e da história. Já desconfiava que para ter consciência do meu desenvolvimento profissional, isto é, para alcançar como me constituía como professora era necessária uma busca conjunta com os estudantes, primeiro para tornar-me professora e concomitantemente, no processo de inventar-me professora, compreender como que ele acontecia.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, para dar continuidade à explicação do entendimento que fui construindo sobre sujeito e para apresentar aqueles que contribuíram para esse entendimento, é importante ressaltar que as ideias de Vigotski (2008) indo ao encontro das de Marx e das de Bakhtin e Volochínov ensinam que é através da linguagem que o homem distingue-se dos animais e constitui-se na relação com os outros e o meio em que está situado, chamando atenção para a relação entre palavra e pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (...)

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2008, pp.156-157 e 190).

Dessa forma, precisamos da linguagem para que a consciência possa se formar e se manifestar (SOBRAL, 2010). Sobral tão bem explica, ao trazer os

³⁹ Tradução livre: como de um amanhecer, de um processo em que o homem se anuncia e é anunciado.

ensinamentos de Vigotski e de Bakhtin, que como a linguagem encontra-se no mundo, a consciência precisa do mundo para se constituir, ao mesmo tempo em que constrói este mundo.

Carregando comigo essas compreensões acerca da emergência da consciência, da constituição do sujeito no mundo e também pelo outro, buscando constantemente a minha constituição como professora no início da carreira e sabendo que vou construindo-me e sendo construída professora no e pelo trabalho, é necessário ressaltar o que ensinava Marx sobre o trabalho e sobre como esse vem modificar o homem. Mostrou-nos como ao modificar a natureza pelo trabalho o homem desenvolve capacidades e, por isso, também se modifica:

O trabalho é, antes de tudo, um ato que se passa entre o homem e a natureza. O próprio homem desempenha aí frente à natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é doado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar-se matérias dando-lhes uma forma útil para a sua vida. Ao mesmo tempo em que por este movimento ele age sobre a natureza exterior e a modifica, modifica sua própria natureza e desenvolve as faculdades adormecidas nela (Marx apud PINO, 2006, pp. 52-53).

Além dessas compreensões sobre o sujeito e a sua constituição, também no/pelo trabalho, os conceitos de Bakhtin já mencionados anteriormente exerciam um papel de interlocução sobre como seria aprender a ser professora, uma vez que através deles pensava em como os possíveis movimentos do eu e do outro viriam a me constituir profissionalmente.

Se compreendia que era no trabalho e pelo trabalho que me constituiria professora, e que o outro e o meio também me constituíam, assim como eu os fazia era inevitável que eu pensasse nos momentos da alteridade da arquitetônica bakhtiniana: o eu-para-o-outro, o outro-para-o-eu e o eu-para-mim (BAKHTIN, 2010a, 2010b; BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010). A minha constituição não somente profissional, mas também pessoal, se dava e continuaria ocorrendo somente se houvesse o outro, o não eu (FREIRE, 2005). Isso porque

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu) (BAKHTIN, 2010a, p. 341).

No encontro com Bakhtin eu percebia que o outro enxergaria de mim o que eu mesma seria incapaz de enxergar e que, agindo em resposta aos meus atos, me mostraria um pouco do eu — aquilo que sozinha não alcançaria; além de revelar-se enquanto outro para mim, mostrando suas necessidades, compreensões e construções para que juntos construíssemos um caminho.

Seria, portanto, constituída pelo outro, mas o que eu faria com o que ele me mostrasse dependeria de mim, não deixaria então de ser-para-mim. Seria um eu-para-mim, também à medida que fizesse de mim mesma um outro de mim e, de um outro lugar, enxergasse o vivido de maneiras outras. Da mesma forma que o outro seria para mim eu seria o outro do outro (eu-para-o-outro). Na alteridade eu me inventaria professora, através das relações sempre dialógicas estabelecidas na escola, uma vez que é na alteridade que nos constituímos e somos constituídos enquanto sujeitos.

Sabia que se ficasse atenta para esses movimentos poderia ser uma professora melhor para meus alunos, bem como conscientizar-me de meus atos na aula. Se buscasse, assim, atentar-me para o que ocorria no cotidiano escolar, em um movimento de reflexão, seria preciso colocar-me em um lugar exotópico, isto é, colocar-me num outro lugar (olhar de fora da situação vivida) e dali olhar para o vivido, enxergando, assim, o que antes não me seria possível.

Nesse movimento, de buscar um distanciamento para pensar em mim como professora, também faria de mim um outro do meu eu. Assim, através desse lugar exotópico e, mais, através dos outros que me mostrariam de mim o que não veria, seria possível ter acesso a um excedente de visão⁴⁰ (BAKHTIN, 2010a). Ou seja, seria possível enxergar de mim uma parte, que sozinha e/ou sem fazer de mim um outro do eu, me seria desconhecida.

Diante desses excedentes de visão poderia construir compreensões sobre mim mesma, meus fazeres, nossas relações e as aulas, dando acabamentos provisórios (BAKHTIN, 2010a) ao vivido. Dava acabamentos provisórios à prática

⁴⁰ Wanderley Geraldi, na disciplina ED-419 Conhecimento, ensino e pesquisa no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2012, muito bem explicou o que vem a ser o excedente de visão e aqui compartilho de sua explicação. Na ocasião disse que do lugar que estava conseguia ver o rosto de outro, sua expressão, o jeito que estava o cabelo, os traços... enfim, tinha uma visão que esse outro não tinha de si mesmo, tinha um excedente de visão daquela pessoa. Excedente esse que aquela pessoa só poderia alcançar a partir da devolutiva de quem o via.

quando produzia um acabamento estético para o vivido ao escrever sobre ele, ou quando o outro me dava, a partir do excedente de visão (BAKHTIN, 2010a) que tinha de mim em determinado momento, uma devolutiva expressando o acabamento que havia produzido de mim — provisório porque estamos sempre nos constituindo, somos inacabados. Pensando nesses acabamentos, seria possível considerar o que poderia ser feito dali em diante, construindo, assim, memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a).

Enfim, com essas compreensões sobre o sujeito e como ele vai sendo constituído pelo outro e pelo meio, através da linguagem. E, mais, como nesse viver também constitui o outro e o meio. Além das compreensões sobre como isso ocorre a partir dos momentos da alteridade, do excedente de visão possível nas relações que são sempre dialógicas, dos acabamentos provisórios e das memórias de futuro, cheguei à escola com os pressupostos aqui anunciados.

Sabendo que ~~“~~“fazer existir no plano da imaginação, como fala Marx, aquilo que ainda não se concretizou no plano real é dar existência a algo que não existia, ou seja, é um ato de criação” (PINO, 2006, p. 54), tinha clareza que era com as crianças, um dia após o outro, a partir dos movimentos que trouxe acima, que me inventaria professora.

Dessa maneira, iniciava meu ofício transformando o trabalho de maneira qualitativamente diferente que o faria se não carregasse esses pressupostos comigo, ou se carregasse outros que não esses e, conseqüentemente, o trabalho também me transformava de maneira diferente. Mantendo um olhar estrangeiro para o cotidiano escolar, também percebia a escola e as relações de jeitos outros, o olhar que mantinha para a escola ainda possibilitava que a vivesse e a enxergasse diferentemente, bem como foi quando fui estrangeira (em outro sentido, porque dessa vez não somente o olhar era estrangeiro, mas o lugar que ocupava no espaço que ocupava) em outras terras...

Granada, 23 de setembro de 2013.

Desde de domingo a cidade mudou para mim. A cidade? Sim, a cidade também, porque ela se apresenta de diversas formas para quem aqui está e, dependendo de como estamos, captamos uma ou outra de suas maneiras de ser cidade e de nossas maneiras de viver

a cidade (...) (SIMAS, 2013, Diário de Viagem).⁴¹

Acho importante ressaltar tudo isso para o entendimento que iniciei o meu ofício docente com expectativas e crenças, e que ter estas e não outras expectativas e crenças constituiria os meus movimentos, as buscas, o olhar para as relações e o cotidiano escolar e a maneira de sentir a escola: como se fosse um lugar estrangeiro para mim, onde deveria construir caminhos com aquelas crianças que me acompanhavam e captar cada pista que me davam durante a nossa busca por um caminho partilhado.

Portanto, o fato de eu chegar à escola com alguns pressupostos adotados, com o objetivo de pesquisar a própria prática e de me movimentar para conseguir construir caminhos partilhados com meus alunos; de trabalhar com a intenção de também como resultado atingir a consciência da própria formação — já que entender como me constituía professora durante o início da docência era a pergunta da minha pesquisa e também porque acreditava que o percurso para alcançar a resposta desta promoveria um desenvolvimento profissional, me levando a ser a professora que desejava para os estudantes — fazia com que me constituísse no trabalho de uma maneira que seria diferente se não tivesse esses pressupostos, objetivos e intenções e, por isso, transformasse o trabalho de um modo outro.

⁴¹ Trecho do meu diário de viagem.

EM BUSCA DE CAMINHOS PARTILHADOS

Um olhar estrangeiro constante

Dali ele via os meninos rodando arcos de barril ao modo que bicicleta. Via os meninos em cavalo de pau correndo ao modo que montados em ema. Via os meninos que jogavam bola de meia ao modo que de couro. E corriam velozes pelo arruado ao modo que tivessem comido canela de cachorro. Tudo isso mais os passarinhos e os andarilhos era a paisagem do meu avô. Chegou que ele disse uma vez: Os andarilhos, as crianças e os passarinhos têm o dom de ser poesia. Dom de ser poesia é muito bom!

Manoel de Barros (2010a)



(Imagem 5: Heróis trabalhando juntos - Fonte: Acervo Pessoal)

Neste capítulo contarei como foi esse viver dentro da escola, como iniciei sendo uma professora com o compromisso de manter sempre um olhar estrangeiro. Evidenciarei — através dos dados produzidos e do que, eventualmente, não apareça nestas produções, mas esteja guardado na minha memória — o caminho que fui construindo junto com outros ao tentar compreender como me inventava professora durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2010 e os anos de 2011 e 2012. Importante deixar claro que as informações disponíveis não foram produzidas para a pesquisa. O que aqui chamo de informação são produções minhas, referentes ao trabalho com as turmas dos anos já referidos, das crianças, e as interlocuções com outras profissionais e com as crianças. A partir dos atos de olhar para essas informações, vislumbrar quais me faziam pensar a minha constituição como professora-pesquisadora-iniciante e de narrar, começo a produzir os dados. Os dados da pesquisa são, portanto, tudo o que me diz algo sobre o meu percurso na docência. São dados porque dentre o material/reflexões produzidas na época da pesquisa, esses foram os que elegi para me ajudarem a pensar na questão da pesquisa. Mas adiante discorrerei sobre como se deu a produção de cada "tipo" do que aqui denomino como dado.

É importante ressaltar que, a princípio, o período em que trabalhei com as turmas dos *Autores de Aventuras* e dos *Leões* — dois segundos anos do ensino fundamental, respectivamente em 2010 e 2011 — seria o tempo ao qual a pesquisa se circunscreveria. No entanto, no decorrer da investigação, notava que na narrativa da pesquisa não apareciam somente os anos de 2010 e 2011, mas que pensava em todos os anos em que fui professora e, ainda, que com a *Turma dos Heróis* e com a *Turma das Onças* — 2012 e 2013 respectivamente —, alguns saberes docentes antes consolidados foram colocados em prática e outras questões eram retomadas em minhas reflexões, mostrando assim possíveis mudanças durante os anos. Assim, o ano de 2012 também passou a fazer parte da minha pesquisa narrativa. No entanto, 2013, como é um ano em que só fiquei com a turma até junho, pois fui para a Universidade de Granada fazer o estágio investigativo, como foi o ano em que mudei de escola e como não tenho, atualmente, produções das crianças que poderiam me auxiliar a pensar compreensões para os acontecimentos em nossa turma, achei por bem não inseri-lo nesta pesquisa.

Narro este percurso já cuidando para que a narração esteja comprometida com a questão: como me constituo professora no início da docência e como o outro me constitui? Julgo importante atentar aqui para o fato de que já trouxe no memorial a informação de que mesmo ingressando no mestrado⁴² durante o ano de 2012, a pesquisa iniciou-se em outubro de 2010, juntamente com o meu ingresso na escola, quando passei a ocupar o lugar de professora e, concomitantemente com esse lugar, incorporei ainda o lugar de professora-pesquisadora.

Além disso, algumas experiências extremamente formativas para mim (já mencionadas no memorial dessa pesquisa) possibilitaram que começasse a pesquisa levando em conta alguns pressupostos, não só teóricos, mas também experienciais e porque teóricos, experienciais e porque experienciais, teóricos; já que acredito que a prática e a teoria são produzidas num movimento dialético em que uma pressupõe a outra. Julgo importante, mais uma vez, destacá-los aqui, para que seja possível acompanhar meu início na docência de forma contextualizada. Para isso, os pontuarei rapidamente. Os pressupostos que levava comigo eram:

- Já sabia que a escrita permitia reflexões e tomadas de consciências;
- Compreendia que pesquisar a própria prática, ser uma professora pesquisadora, possibilitava um desenvolvimento profissional e a produção de conhecimento sobre e através da prática de ensino;
- Compreendia a criança como produtora de conhecimento e autora de suas aprendizagens;
- Ia percebendo, como dizia Paulo Freire (2006), que quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender;
- Acreditava que para alcançar cada criança a escola teria que responder à vida;
- Entendia que somos constituídos também pelos outros e pelo meio, assim como também os constituímos;
- E, alcançava que para que tudo isso fosse possível deveria colocar-me num lugar exotópico, para ter acesso a diferentes olhares e escutas acerca do

⁴² Como já explicado anteriormente, quando me referir ao mestrado é pelo motivo dessa pesquisa se tratar de uma investigação que se iniciou no mestrado e teve indicação para o doutorado direto. Assim, depois do exame de qualificação do mestrado, passou a ser uma pesquisa de doutorado.

ocorrido, devendo me deslocar para outros espaços e enxergar diferentes pontos de vistas, assim como construir outras compreensões.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude perceber que nessa minha trajetória três dimensões de consciência⁴³ iam sendo produzidas. Isso através das reflexões constantes e partilhadas sobre a minha própria prática de ensino e sobre as relações estabelecidas principalmente com os estudantes, mas também com outras pessoas; a partir do movimento de olhar para o que aqui nesta pesquisa foi produzido como dados que me auxiliam a pensar a questão e construir compreensões; e, ainda, a partir do próprio movimento de narrar investigando e investigar narrando (SIMAS, 2012; PRADO e SIMAS, 2014).

Explicarei. Quando estava trabalhando no cotidiano escolar, construindo caminhos com as crianças, agindo em resposta a seus atos e necessidades e percebendo atos delas responsivos aos meus, tinha uma dimensão de consciência — a da professora iniciante. Ao voltar para a minha casa, refletir sobre o vivido, escrever e partilhar as narrativas, tomava consciência de coisas antes inconscientes e, assim, construía uma segunda dimensão de consciência que se relacionava com a primeira — a dimensão de consciência possibilitada pelo lugar que me colocava de professora-pesquisadora. E, por último, ao olhar para todo o material produzido, ao produzir dados a partir da reflexão e escrita, dos diálogos possíveis e dos materiais das crianças e ao escrever a narrativa da pesquisa durante a pesquisa, surgia uma terceira dimensão de consciência, que se relaciona com a primeira e a segunda — possibilitada pelo lugar de pesquisadora. Assim, as três dimensões de consciência surgem junto com os diferentes lugares em que eu me colocava, bem como com as diferentes interlocuções que estabelecia nesses lugares. Essas três dimensões não são excludentes entre si, elas se relacionam sempre, não deixava de ser uma para ser outra. Mas opto por chamá-las por três dimensões para revelar como que me colocar em diferentes lugares, com diferentes interlocuções possibilitavam diferentes conscientizações.

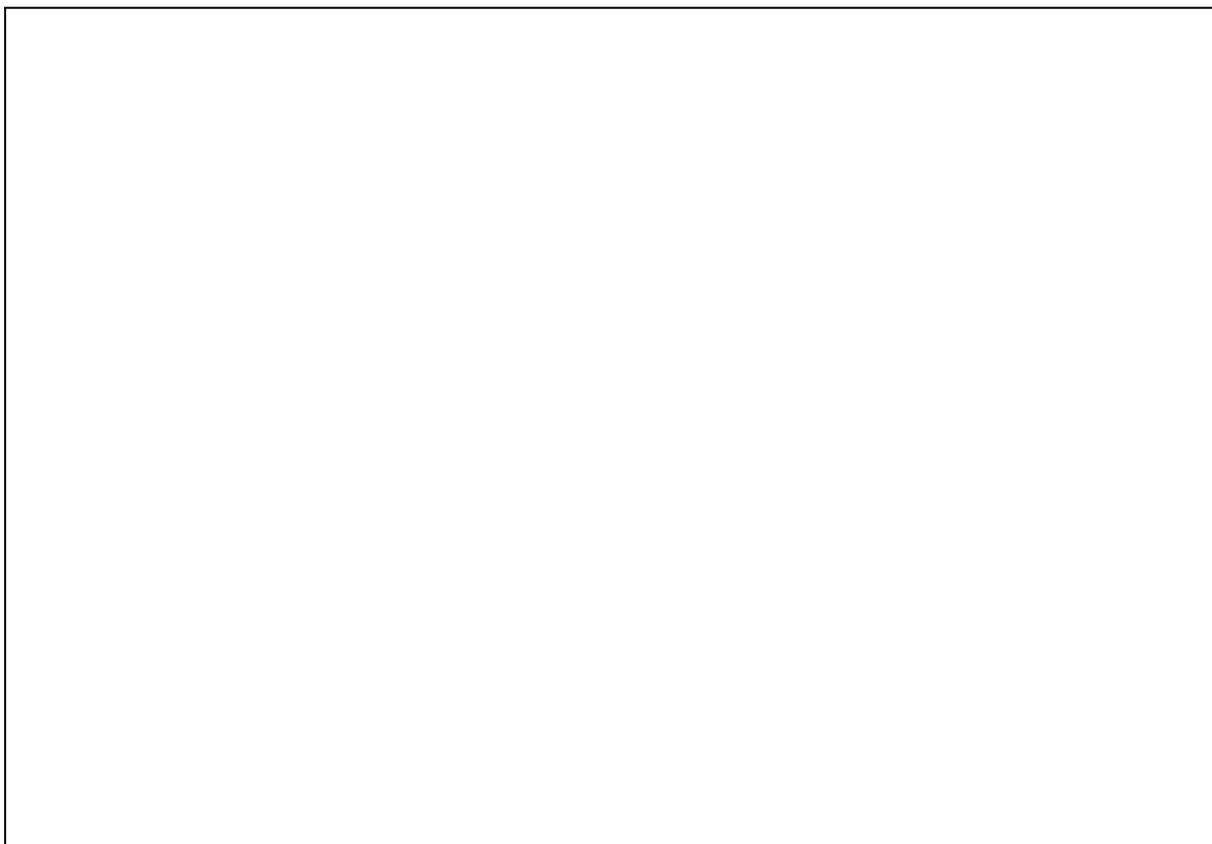
Essa rápida explicação se faz necessária aqui porque nesse capítulo em que conto como foi o início da profissão, muitas vezes aparecerão esses diferentes lugares. Contarei de como era em sala de aula, trarei narrativas reflexivas e

⁴³ No capítulo 4, ou 4ª narrativa, discorrerei sobre as três dimensões de consciência que cito aqui.

reflexões da professora pesquisadora e, mais, tomadas de consciência e reflexões da pesquisadora acerca do vivido também surgirão, mesmo que em quantidade pequena aqui.

Em determinados momentos haverá uma coluna ao lado de trechos sublinhados na narrativa, dividindo a página em duas colunas. Essa opção foi feita para que o diálogo com autores não torne a narrativa, nesse momento, muito densa, para que o início aqui contado flua.

E, assim, narrando o inventar-me, ano após ano, no convívio com as crianças e com meus interlocutores, vou percebendo como em cada turma fui buscando novos caminhos, fui notando o que já havia construído e desconstruído. Ao narrar um ano vejo o que ele me faz pensar sobre os anos anteriores e como cada ano foi preparando o futuro. Um diz do outro, reconheço-me professora dos *Autores de Aventuras* ao contar dos *Leões* e dos *Heróis*, reconheço-me professora dos *Heróis* ao lembrar das outras turmas e vice-versa.



Afinal, *–Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.*” Além disso, há cidades onde o viajante encontra aqueles que ele não deixava existir, tem cidades que deixam o viajante se inventar e se reinventar... talvez, dependendo de como a cidade se deixa ser sentida, o viajante se deixa ser reinventado...

A escola

Assim que fui efetivada, fui à atribuição⁴⁴, ver qual seria minha turma. Fui para a única escola que tinha vagas — uma que todos aconselhavam passar longe, devido ao problema de indisciplina que havia — ser professora de um segundo ano do ensino fundamental. As opções que tinha eram ou ser professora com sede nessa escola, ou ser professora sem sede em outras escolas que poderia eleger.

Essa última opção significava que não teria um lugar meu, muito menos uma turma que a mim seria atribuída, ou seja, poderia estar no lugar de alguma professora em licença⁴⁵, doente, ou em uma sala cuja professora estivesse desempenhando outro papel, como coordenadora por exemplo. No entanto, quando a professora da sala voltasse eu teria que sair de lá e ir para outro lugar, para onde determinasse a Secretaria de Educação. Essa ideia, de não saber se ficaria até o final do ano letivo com uma turma, não me era agradável. Interromper e começar o trabalho em várias escolas durante o ano não me parecia proveitoso para as crianças, tampouco para mim. Pelo contrário, me parecia muito doloroso.

Já, a primeira opção consistia em ir para a escola que me aconselharam a não ir e escolher uma turma. Tendo decidido ter sede, naquela hora da escolha, as opções de turma que eu tinha se diferenciavam uma da outra por letras: poderia escolher entre o 2ºD ou o 2ºE. Escolheria e logo em seguida seria uma colega, amiga minha, a escolher. Por isso perguntei se podíamos entrar juntas já que nos

⁴⁴ Atribuição de sala é o momento em que a professora junto à Secretaria Municipal de Educação ou a escola (caso já lhe tenha sido designada uma escola), faz a escolha da turma com a qual irá trabalhar no ano letivo.

⁴⁵ Licença é o direito que a professora tem de não comparecer ao trabalho em razão de saúde, morte na família, casamento, acompanhamento de familiares enfermos etc.

conhecíamos e pretendíamos trabalhar em parceria. Entramos na sala onde faríamos a escolha e ali que ficamos sabendo dessas duas opções que já mencionei. Pois a mim, me coube o 2º ano D e a professora Patrícia, o 2º ano E.

A escolha não foi difícil, afinal o fato de poder trabalhar em parceria com uma amiga e de não acreditar na rotulação que fazem das crianças, eram fatores que me tranquilizavam e me animavam para iniciar a minha profissão. Todavia, sobrava um pouco de receio, mas, além desses dois fatores, contava também com o apoio das colegas⁴⁶ do GEPEC que estavam sempre abertas ao diálogo.

A escola era situada na periferia de uma cidade do interior de São Paulo. As crianças lá matriculadas eram, em sua maioria, crianças cujos pais haviam vindo do Nordeste trabalhar no estado de São Paulo. Muitas vezes, ficavam naquele município juntando dinheiro e voltavam para sua cidade natal. Depois de certo tempo, retornavam e passavam pelo mesmo processo. Portanto, muitas crianças entravam e saíam da escola durante o ano letivo.

Eram crianças cujo pai e mãe trabalhavam. Esse era um requisito para que lá estudassem, pois era a única escola da cidade de educação integral.

Muitas moravam em quartos alugados, dividiam a casa, na qual cada família alugava um cômodo; outras moravam somente com a sua família em sua casa; outras não só com a família nuclear, mas também com tios e tias e avós e avôs; outras sem a mãe, outras sem o pai. As organizações familiares ali eram diversas, bem como as condições financeiras de cada família.

Como a escola funcionava em período integral, as crianças a frequentavam das 7h às 17h30min e os meus alunos tinham aula comigo das 12h30min às 17h30min. No período inverso, um dia tinham aula com professores especialistas, como no caso das aulas de artes, educação física e inglês; em outros ficavam em uma sala de vídeo assistindo filmes ou iam para a área esportes da escola e ficavam brincando. Isso acontecia com os alunos dos primeiros, segundos e alguns dos terceiros anos. Os maiores — alguns terceiros, quartos e quintos — tinham aula pela manhã e pela tarde tinham o restante das atividades. Neste contexto, as crianças

⁴⁶ Opto por usar o gênero feminino uma vez que a maioria que compõe o grupo é composta por mulheres.

que estudavam no período da tarde — no caso as minhas — chegavam à aula com a professora polivalente, já cansadas.

Algumas outras características do funcionamento da instituição colaboravam para o esgotamento dos pequenos como, por exemplo, o fato de não haver intervalo na escola. O intervalo que havia era para que se alimentassem e, depois que terminavam de comer, deveriam ficar sentados nos bancos do refeitório sem falar e sem levantar esperando os colegas, ou seja, não tinham tempo de brincar, não tinham recreio.

A prefeitura adotava um material apostilado e a escola nos colocava a necessidade de seguir tal material. Além disso, todas as professoras de um mesmo ano deveriam desenvolver as mesmas atividades com as turmas, estar no mesmo —lugado conteúdo”, ter o mesmo planejamento semanal. Parecia-me que o intuito da coordenação era o de que as professoras estivessem sempre ensinando as mesmas coisas, que todas as turmas de um ano seguissem juntas, sem diferenças, atrasos ou avanços, uma em relação às outras, ou seja, prezava-se a homogeneidade.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação era bastante rígida, não dava autonomia às escolas, pelo menos era essa a ideia que chegava até mim. Uma hierarquização muito presente fundamentava as relações: o prefeito não dava autonomia para a Secretaria de Educação, que não permitia que as escolas tivessem autonomia; essas, por sua vez, através da gestão e coordenação⁴⁷ controlavam os professores que seguiam as ordens ou tentavam fazer de maneiras outras sem que todos os anteriores tivessem algum conhecimento do que inventavam em suas salas de aula. Coisa estranha eu achava, mas lá isso tudo parecia muito normal, afinal todos deviam achar que

Escola é o lugar onde a gente vai
quando não está de férias
O chefe da escola é a diretora
A diretora manda na professora
A professora manda na gente
A gente manda em ninguém
Só quando manda alguém plantar batata
(José Paulo Paes, 2005)

⁴⁷ O cargo de coordenação era um cargo de confiança e não determinado por concurso público.

Talvez não fosse uma escola estranha aos outros, mas era uma escola estranha a mim, à minha ideia do que deveria ser uma escola, das relações que poderiam ali ser estabelecidas, do que poderiam viver os alunos, os professores, todos. Realmente o cotidiano escolar daquele lugar em que eu estava, me parecia muito estranho. Sentia-me uma estranha ali dentro, pois apesar de pertencer àquela instituição, não concordava com muitos aspectos da organização da escola, e assim tinha um olhar estranhado para tudo o que via e o que ocorria — não era estrangeira, mas levava comigo um olhar estrangeiro.

Aos poucos ia descobrindo o meu modo de viver naquele lugar que não era meu lugar e, assim, construía junto com as crianças um lugar nosso. Estranhava tudo, a forma como as crianças tinham que andar na escola, o tempo que não tinham para brincar, conversar, correr, a maneira como os adultos tratavam os alunos... Estranhava a forma de avaliar, as aulas que —deveria—acontecer a partir do que trazia a apostila, o que acontecia ou deixava de acontecer nos HTPCs⁴⁸ (hora de trabalho pedagógico coletivo), o jeito como decidiam o futuro das crianças, o não lugar da infância na escola, a não luta dos profissionais para as crianças se expressarem, serem crianças e, nesse contexto, aprenderem.

Esse foi o olhar que tive para a escola quando cheguei. Muito da dinâmica que descrevi continuou, muito, aos poucos, foi mudando, mudança às vezes aparentemente pequena, mas que possibilitava grandes passos na busca por uma escola outra. Porque a escola é feita de gente, cada gente que chega e que fica, leva junto o que deseja por uma escola melhor e, assim, age para que esse lugar se aproxime do que deseja. Não sei ao certo dizer se as mudanças que vejo em cada ano eram mesmo na escola ou somente em minha turma. Sei que a cada ano fui posicionando-me mais em relação ao que pensava daquela instituição, nos HTPCs e nos diálogos com as colegas. Em cada ano mudava mais, não só a rotina da aula e as diversificações que eram possíveis com cada grupo de crianças, mas ainda aspectos referentes à organização da escola como um todo que afetavam as crianças que tinha como alunos. Mas isso tudo vai aparecendo durante o texto, à medida que vou narrando como fomos buscando esse caminho partilhado.

⁴⁸ Reuniões semanais pré-agendadas, fora do horário de aula, entre professoras e coordenadora pedagógica para a discussão de assuntos pedagógicos.



(Imagem 6: Planejando o dia - Fonte: Acervo Pessoal)

Autores de Aventuras – 2º ano de 2010

**Pretendo descobrir
No último momento
Um tempo que refaz o que desfez,
Que recolhe todo sentimento
E bota no corpo outra vez.
(Chico Buarque e Cristóvão Bastos)**

2010 – Autores de Aventuras⁴⁹

—...o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.”

(Clarice Lispector)

Falava de quando tomei posse do cargo, pois bem: logo depois que soube qual seria a minha sala e a minha escola fui com a Patrícia que seria a professora da sala da frente, também iniciando sua carreira, conhecer a escola. A coordenadora nos recebeu muito bem, me disse que minha turma era um pouco difícil, pois já havia passado por muitos professores. Falava dando —graças a Deus” que havíamos chegado. Falou do horário, do material adotado e nos deixou conhecer as turmas. Acompanhou-me até a porta e escutei a monitora, que estava responsável pela minha futura sala naquele dia, gritando lá dentro.

Entrei, falei oi, ao que todos responderam animados, conversei com a monitora que me apresentou o material didático — as apostilas que desde o momento que soube que teríamos que —seguir-las” passei a odiá-las — e durante todo o tempo que lá fiquei as crianças continuaram muito agitadas: brigando, correndo, gritando. Ali eu pude imaginar o que viria pela frente.

Isso foi no começo de uma semana e eu iniciaria na escola no princípio da próxima. Durante toda a semana fiquei pensando em como seria a turma, a aula, nosso encontro, meu primeiro dia e ali, entre planejamentos compartilhados com a minha mãe e com alguns colegas do GEPEC, com preocupações anunciadas e conversas com a Patrícia, tentei antecipar como seria o momento em que entraria naquela escola como professora. Planejei uma aula na qual pudesse conhecê-los o máximo possível e na qual pudessem me conhecer também: pensei em uma leitura que pudessem se entreter, em uma roda na qual disséssemos sobre

"(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados, ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar o isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repetamos, de uma realidade." (FREIRE, 2005, p.74)

"Daí que, para essa concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação." (FREIRE, 2005, p.96)

⁴⁹ Como mencionado anteriormente, a narrativa da pesquisa em que conto sobre o cotidiano escolar de 2010, 2011 e 2012, por vezes, se expressará nessa configuração em colunas, para que o texto sobre o cotidiano flua, sem interrupções.

nós e eu fosse anotando em fichas (como havia me sugerido Guilherme) o que me contassem deles e de suas vidas para que a aproximação já fosse acontecendo, levei bingo de somas e subtrações para que pudéssemos jogar algo e já fosse percebendo como estavam nessas operações e uma atividade de escrita (uma sondagem), pois como pensava que não tinha muito tempo a perder já queria saber, ou pelo menos ter noção, a hipótese de escrita e de leitura que cada criança apresentava.

Fiquei pensando nisso até chegar o dia. Chegou e eu estava com uma expectativa enorme, precisei fazer uma rotina para aquele dia e resolvi enchê-la de propostas – afinal nunca tinha dado aula, como saberia o tempo que precisaríamos para cada atividade, se a turma iria envolver-se com uma ou com outra? Intentava antecipar o que poderia acontecer naquele dia, sabendo que o objetivo seria conhecê-los para que a partir disso e do que me mostrassem pudesse ir construindo um planejamento adequado as suas necessidades.

Cheguei à escola com um —né enorme na garganta”, com a minha mochila nas costas e muito do material preparado – as atividades de sondagem, as cartelas de bingo, massinha de modelar que havia feito para eles – para a aula que ali aconteceria. Se eu sentia medo? Estava apavorada. Imaginava que o dia não seria fácil, mas foi muito pior do que tudo o que eu pude imaginar, descobri que as crianças eram capazes de muito mais e que a minha imaginação era, sim, limitada.

Durante toda a aula a indisciplina —reiu”. Precisei conversar para que me escutassem, tive de gritar, o que para mim era e é uma violência comigo e com eles. Comigo porque passo por cima de tudo o que acredito que devo fazer, com eles porque penso ser uma agressão. Tive que escrever na lousa para que fizessem silêncio para que pudéssemos nos conhecer e pensar um trabalho juntos ou trabalhar. Não adiantou, as crianças corriam, se batiam, jogavam objetos pela sala, saiam e entravam, parecia-me o caos.

Essa primeira turma, – o segundo ano de 2010 no qual passei a pertencer em seis de outubro – que também ia me guiando nos primeiros passos do aprender a ser professora, era uma turma que não tinha nenhuma referência dentro da escola. Como tinham passado por muitos professores e ninguém parava lá dentro (havia semanas em que cada dia uma pessoa diferente ficava com a turma) agiam de uma maneira —ada um por si” e pensavam que todos eles, cada um de seu jeito, poderiam —mandar lá dentro”.

Chegando em casa, após o primeiro dia de aula, senti uma necessidade enorme de escrever sobre o meu dia e partilhá-lo com outros, sabia que escrever era potente para a tomada de consciência e assim o fiz.

Percebi que houve um momento mágico naquela sala, um momento que durou no máximo 15 minutos: a leitura do livro “Quando nasce um monstro”. As crianças interagiram, se envolveram na história, davam opiniões, reclamavam e vibravam com os acontecimentos da história. Será que nunca ninguém leu um livro para elas? Como consegui com que todas, sem exceção ficassem entretidas nessa hora?

Elas se interessam por algo então (!) eu posso atingi-las!!! Ok... esse momento durou pouco, depois da leitura toda loucura voltou.

Logo no primeiro sinal para o lanche, lembrei da Ítala e resolvi colocar uma mesa na frente da porta para que passassem por baixo dela para sair da sala. Antônio⁵⁰, desde o início não parava, batia, corria, gritava, não respeitava ninguém. No meio da confusão, entre por a mesa e tentar explicar o que faríamos com ela, resolvi pegar um daqueles pestinhas, o Antônio, e o nomeei o guardião da mesa, ele não poderia deixar ninguém passar por lá até que eu explicasse o que iríamos fazer para cada aluno, vez que não é possível explicar para todos juntos porque eles não escutam.

A partir deste momento até o final do dia o Antônio se transformou, sentou, fez as atividades, quando acabava de devorar uma logo me pedia outra, me pedia ajuda pois não queria errar e participou das conversas. Acho que essa foi a minha maior conquista, talvez a única naquele dia caótico.

Percebi outras coisas: apesar da bagunça, eles pedem atividades, terminam e pedem outra. Eles têm vontade de trabalhar. No entanto, a vontade de brincar é maior, o gosto por serem livres (só eles que mandam, nenhum professor ficou na sala deles) é maior do que a vontade de se organizarem para conseguirem trabalhar. (Narrativa "Descubro algo: tenho uma imaginação limitada, as crianças são capazes de muito mais", 06 de outubro de 2010)

Já nessa primeira escrita pude perceber que havia dois pontos positivos em meu dia: a leitura foi um deles e eleger um dos alunos que mais me estava dando trabalho para me ajudar foi outro. Escrevendo já percebia os pontos positivos que eram imperceptíveis para mim durante a aula. O que me salvava do sentimento de falha total e me indicava pequenos avanços.

⁵⁰ Importante ressaltar novamente que os nomes das crianças são fictícios.

Meus dias foram sempre assim, quase em todos os dias, para não dizer todos⁵¹, fazia uma narrativa reflexiva e partilhava com o grupo de interlocutoras. Esse grupo ao qual me refiro como *grupo de interlocutoras* era um grupo de profissionais da educação — professoras da rede pública, coordenadoras da rede pública e privada, formadoras de professores e de formadores e professores universitários —, companheiros do GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Muitos deles acompanharam minhas questões e minha ansiedade durante o período que antecedia o meu início profissional, quando já sabia que dali há alguns dias teria que assumir a sala. Acompanhavam escutando, partilhando suas experiências, dando sugestões, acalmando, me ajudando, me cuidando, enfim, exerciam um olhar e uma escuta sensível para esse momento que precisava. Ali encontrava apoio.

De uma hora para outra virei professora, pelo menos era assim que crianças e colegas de profissão me denominavam e, nesse ofício, fui me deparando com muitos e muitos inusitados. Para entendê-los e para construir movimentos a partir deles, bem como para percebê-los: escrevia. Escrevia também porque essa prática de refletir sobre o próprio trabalho potencializada pela escrita me era formativa, como já sabia por outras experiências, aqui já anunciadas no memorial. Junto com a prática, portanto, iniciou-se a reflexão sobre esta. Isso ocorreu por dois motivos: um dos motivos era assegurar a documentação sobre a trajetória docente, a fim de ir construindo respostas para a questão *“Como me constituo como professora no início da docência e como o outro me constitui nesse ofício?”*; o outro motivo de produzir narrativas reflexivas sobre o meu trabalho era que escrever sobre a minha prática e as relações estabelecidas na escola e, mais, partilhar esses escritos com um grupo de interlocutoras, me ajudava a perceber o que ocorria na escola, com o intuito de conseguir encontrar soluções para todos os problemas que

Posso dizer que sabia que minhas interlocutoras estariam ali, para me ajudar, que poderia pedir socorro, que teria um apoio. E por que não dizer que eram para mim figuras de apego naquele início?

“Apego diz respeito à nossa tendência inata à vinculação, buscando segurança emocional em nossas relações mais significativas. A Teoria do Apego nos ajuda a entender de que cola vincular somos feitos, como somos responsáveis pelo que cativamos e de que formas nossas experiências de vínculos significativos talham nosso modo de nos relacionar intimamente com aqueles que fazem de nossas vidas uma experiência gregária, de construção coletiva e interdependência saudável” (Amaral apud SOLIGO, 2014, parágrafo 7).

⁵¹ Neste ano em que fiquei em sala de aula não mais que 50 dias letivos, tenho 21 narrativas.

encontrava no meu cotidiano escolar e aprender a ser a professora que gostaria de ser para meus alunos. No entanto, com o tempo, na verdade logo no primeiro dia de aula, o principal motivo da prática da escrita foi: ter nela e no diálogo possível a partir dessas narrativas, um apoio para seguir minha prática pautada no que acreditava, a escrita me salvava da loucura que vivia, me abria os olhos, me ajudava a me organizar, além de ser uma maneira de pedir ajuda. →

As narrativas além de trazerem momentos do meu dia, apresentavam muitas questões que eu me fazia acerca do cotidiano escolar, dos meus movimentos e dos movimentos das crianças. Narrava o que dava errado, o que dava certo e me perguntava sobre os motivos desses sucessos ou insucessos. Trazia nessas reflexões as crianças e autoras e autores que me ajudavam a escutar e a enxergar o que se passava na aula. Escrevia para alguém, não escrevia somente para mim. E esse alguém, na verdade, eram muitos alguéms — reais e implicados — que liam e davam continuidade ao diálogo.

Muitas vezes a continuidade vinha com uma ou duas palavras que já me eram de uma ajuda enorme. Outras muitas vezes os retornos vinham em formas de grandes e-mails ou cartas, partilhando experiências, propondo novas reflexões, apontando o que, sozinha, eu não havia percebido... Eram diálogos simplesmente riquíssimos, que não somente me formavam, mas também alimentavam a vontade de continuar em busca de caminhos partilhados com as crianças, por mais difícil que eles pudessem ser.

Sempre percebia problemas e mais problemas e, depois, com a escrita e a partilha, construía hipóteses acerca das razões dos acontecimentos da aula e do contexto em que estava inserida. Compreendendo aos poucos o que acontecia naquele cotidiano escolar e tendo acesso a algumas das características de cada aluno, era possível ir construindo saberes acerca da prática docente e das relações existentes em nossa turma, que me auxiliavam a construir caminhos partilhados com as crianças.

"A palavra narrar vem do verbo latino narrare, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos clamavam de épikos – poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história" (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 48).

"O trabalho é mediação O trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A formação aparece como a forma do homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticado. (...) É um movimento que define a própria consciência humana, o que nos remete (...) à percepção de que é o ser social que produz a consciência e não o contrário" (RANIERI, 2010, p. 14).

naquela escola que era estranha a mim e, com certeza a elas, pois me parecia muito afastada da infância e da vida que tinham fora dali.

Assim, tendo atingido algumas das nossas necessidades quando me pus a escrever, podia a partir daquele momento, organizar e planejar as aulas em função das necessidades que tínhamos, que quando supridas nos levariam a outras necessidades.

Depois desse primeiro dia, ao notar o que tinha dado certo, o que julgava que necessitavam as crianças e ao refletir sobre tudo o que deu errado tentando encontrar razões, planejei o dia seguinte. No segundo dia, diante da não organização e indisciplina achei que juntos seria interessante pensar em alguns combinados.

Em roda (ou em projeto de roda, pois cada hora um saía, ou resolviam jogar capoeira na roda, ou bater no colega...) as crianças foram dizendo quais combinados seriam necessários para que conseguíssemos todos nos entender naquele espaço.

Fazia com elas uma autoavaliação todos os dias, pensávamos se teriam ou não respeitado esses combinados. Era uma avaliação coletiva e os critérios que tinham eram muito mais exigentes do que os meus. Muitas vezes via progressos e eles avaliavam como não tendo cumprido o combinado, por uma ou outra razão. Tínhamos uma tabela grande com os combinados e os dias letivos, ali colocávamos uma carinha feliz para cada combinado cumprido por todos e um —X para os não cumpridos.

Isso aconteceu até o final do ano, sabiam o que elas mesmas tinham proposto e se estavam ou não indo de acordo com aquilo. Todo dia, no final da aula, parávamos e elas refletiam sobre o vivido, alguns dias o tempo não permitia, mas sempre havia alguém a reclamar que não havíamos feito a avaliação do dia.

Voltando ao planejamento a partir do vivido no dia anterior, no segundo dia transformei uma atividade da apostila em uma proposta dinâmica. Testemunhando o meu desespero

Se intentava descobrir como me constituía professora era preciso investigar o trabalho, já que a consciência é produzida ainda no trabalho. Sabendo que a supressão de uma necessidade no trabalho, logo coloca-nos outra — já que o entendimento do que antes era incompreensível provoca nos sujeitos mudanças e, essas, por sua vez, o fazem produzir novas necessidades — a transformação do eu no e pelo trabalho e, conseqüentemente, a transformação do trabalho pelo eu, foi constante. E, ainda, era preciso atingir quais eram as necessidades não somente, minhas, mas também das crianças, para poder seguir em busca de soluções e traçar novos caminhos.

minha mãe sugeriu que fizesse a atividade sobre a visão de uma maneira que pudessem usar esse sentido para realizar o proposto. Assim, combinamos que entrariam em um quadrado (que desenhamos no chão) quando eu levantasse um cartão de determinada cor, quando fosse de outra cor teriam que sentar, na próxima que pular e assim por diante. Após toda essa movimentação discutimos sobre o que precisaram usar para saber o que deveriam fazer a cada momento. Tendo que cumprir os comandos dos cartões as crianças, que antes não realizavam as propostas, participaram todas dessa última.

O mês foi assim: em algumas atividades realmente se envolviam, em outras não havia interesse e sempre havia indisciplina, uns dias se comportavam de maneira mais adequada, noutros não. No decorrer dos dias fomos organizando nosso tempo, nosso espaço, nossa rotina.

As atividades nas quais mais se envolviam eram aquelas em que precisavam se mover: fosse para sair medindo coisas; para confeccionar brinquedos; para em grupos se ajudarem com as diversas mãos dos grupos a resolverem tabuadas, construir algo com sucata ou painéis; para degustar alimentos através dos diversos sentidos, diferenciando-os; para escrever cartas coletivas etc. No entanto, por mais que visse algum envolvimento ainda não havia organização. Organização que também não existia quando propunha algo da apostila ou atividades individuais, sendo essas de diferentes tipos, de acordo com os conhecimentos que cada um tinha na ZDP⁵². Pensando agora acredito que as atividades em que se moviam pareciam menos desorganizadoras, pois era quando mais acatavam a proposta.

Só era possível que no trabalho e pelo trabalho me tornasse professora e que minha consciência fosse formada e transformada constantemente, porque naquele contexto havia outros — os estudantes, os pais, as professoras, os funcionários, a coordenadora pedagógica, o diretor e a psicóloga — com quem

"A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significativo, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem" (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36).

⁵² Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2007).

interagia.

Se são as relações sociais que produzem a consciência, a partir do momento que essa consciência é produzida ela também tem o poder de permitir que o sujeito aja de forma outra para produzir outras relações, outras ações e outras reflexões. Mudando, a partir disso, o cotidiano escolar e fazendo desse movimento — no qual as relações produzem a consciência e essa possibilita ações outras que levam à mudanças — um ciclo (ou um espiral que cresce e não se repete, se pensarmos que a cada tomada de consciência as ações passam a ter uma outra característica qualitativa), se assim o sujeito se esforçar para manter um olhar e uma escuta atentos e agir e, quiçá, um olhar estrangeiro e uma busca de caminhos partilhados. →

"uma escuta que vê o outro (aluno, colega, funcionário) em sua especificidade enunciativa, como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta" (SOBRAL, 2014, 1º parágrafo).

Falava em encontrar e/ou construir um caminho partilhado, um caminho que seguiríamos juntos, todos aqueles que compõem o 2ºD. Pois é, começo a perceber algumas coisas: com o objetivo de preparar a exposição do meio ambiente inicieei a construção de um caminho partilhado (acredito eu), mesmo que ainda sem as crianças, ao pensar e preparar material para o dia seguinte. →

Hoje não posso dizer sem as crianças. Se não estavam lá quando preparei o material, foram elas que me possibilitaram pensar o que planejar, foi pensando na aula e nas respostas que me davam que era possível planejar e replanejar.

No dia posterior, na aula, expliquei a proposta da exposição e o que eu pensei em fazer. Todos adoraram a ideia de fazer centopeias com as caixas de ovos e uma cobra gigante com rolinhos de papel higiênico. Gostaram e acho que também viram um sentido em construir aquele material para expormos, vez que: sentaram em grupos sem reclamar, pintaram, pintaram caixas de ovos em duplas, dividiram o material, me ajudaram a limpar a sala e ao ver o resultado de todo esse processo, foi possível notar um brilho no olhar de cada um. Eles trabalharam e, depois, ficaram satisfeitos e orgulhos com o produto do trabalho deles.

É quase impossível imaginar essa cena em uma classe em que voam lápis e borrachas; acontecem brigas com direito a voadoras e sangue na pele das crianças; choros e gritos; e crianças entrando e

saindo da sala e do lixo. Mas, no mesmo lugar em que acontecem todas essas ações explosivas, com as mesmas crianças, a primeira cena também aconteceu, de verdade!

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode responder a essa pergunta?

O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também, e o que foi ruim, será que as crianças também acharam ruim (pergunta feita pela Mairce⁵³ em uma conversa que tivemos)?

Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças, tentei me lembrar das atividades em que elas realmente se envolveram, dos momentos em que consegui atingi-las. Além da atividade com a sucata existiram outros momentos bem ricos e interessantes, em que todas as crianças se envolveram: quando mediram os objetos da sala com barbante de 1 metro de comprimento, com a intenção de descobrirem o que tinha 1 metro, o que tinha mais de 1 metro e o que tinha menos; quando mediram os objetos com barbantes de 10, 20 e 30 centímetros e descobriram quantos centímetros cabem em um metro; quando ao usar um dos órgãos de sentido — a visão — obedeceram ao comando de cartões coloridos, em que cada cor remetia a uma ação; quando encontramos os saguis na escola; e, ainda, nos momentos de leitura, quando todos olham para a "prô" e ficam ansiosos esperando o final da história do dia. Essas

Podia pensar e repensar minha prática a partir dos atos dos meus alunos em respostas aos meus. Não só deles, mas de toda a comunidade escolar e de outros interlocutores.

O outro tinha papel fundamental no reconhecimento do eu. Uma vez que na relação com os outros, eles revelavam quem eu era como professora. Dessa maneira, relembra e refletia sobre a aula ao questionar-me:

"de que maneira o olhar e a fala do outro me toca? Como o agir deste outro, seus atos em respostas aos meus, me transformam e me movem? Como que esse meio e esses outros vem me constituindo? As respostas que esses me dão — através de suas atitudes, dizeres e olhares — são dados a serem pensados por mim" (SIMAS, 2011, p.6).

Sabia da necessidade de primeiro captar quais eram as respostas e depois pensar em como que essas respostas me mobilizavam para mudar.

⁵³ Profa. Dra. Mairce da Silva Araujo, professora da Faculdade de Formação de Professores - FFP da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

atividades, então, teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para todas as crianças, ou para a maioria delas.

O que seria esse ponto comum presente em todas essas atividades?

Por que essas atividades são significantes e outras não? Será

porque ao realizá-las elas se movimentam e descobrem coisas por si

só? Por que nessas são construtoras de conhecimentos e artistas,

podem sentir e, em outras apenas reproduzem? Como tendo que

cumprir a apostila, consigo realizar sempre atividades que tenham

sentido para elas? E como saber se essas atividades planejadas

terão sentido ou não? Como encontrar tempo para cumprir a

apostila e fazer da escola um lugar de busca, em que são

construídas perguntas a partir dos vividos de cada sujeito e

buscadas e construídas respostas para essas questões (como

ensinou Wanderley Geraldi em uma aula sua no curso de

Pedagogia Freinet)?

Talvez essas atividades tenham sido interessantes para as crianças porque, ao realizarem, descobriram coisas e construíram outras.

Como ensina Freinet, a escola deve ser “centrada na criança enquanto membro da comunidade. De suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence, é que decorrerão as técnicas (...) a dominar, a matéria a ensinar, o sistema de aquisição, as modalidades da educação” (2001, p.09).

Ou seja, somente as atividades providas de sentido para as crianças, somente aquelas em que se sentem pertencentes ao processo de realização e, ainda, aquelas que julgam que servirão para algo, poderão prover alguma aprendizagem. Preciso, então, me ater a atividades que provenham das necessidades dessas crianças e do contexto a que pertencem. É... Freinet ainda discorre que “A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade e da vida da

"A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2006, pp. 38-39).

comunidade escolar” (2001, p.12). Portanto, toda a indisciplina presente em minha sala será proveniente não só da situação pela qual essas crianças passaram – sem uma docente responsável pela sala, tendo uma professora diferente a cada dia – mas também, um fruto da falta de sentido das atividades realizadas com elas?

Acredito que essas crianças estejam me respondendo a algumas questões, ao mostrarem o que faz sentido para elas, como aprendem, o que aprendem e o que não é significativo. Preciso conhecer mais e mais essas crianças, saber tudo sobre elas! Elas estão me dando respostas, cabe a mim agora interpretar essas respostas e pensar o que fazer com elas e com o que penso sobre elas. (Narrativa "Quando caminhamos juntos", 27 de outubro de 2010)

"(...) a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, está se fará autentica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a evolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida" (FREIRE, 2005, p. 59).

Nessa dinâmica de ação-reflexão-ação fui sendo professora com os estudantes.

Percebia as singularidades de cada um, as dificuldades que tinham e as facilidades. Queria ser professora para cada criança, afinal a classe era muito heterogênea e sabia que não poderia jamais tratá-las como se todas fossem iguais. Acontece que quando detinha a minha atenção para algumas delas que não fosse para todas ao mesmo tempo parecia que a classe —~~de~~ "amoronaria". Quando não ficava naquele lugar que não gosto, na frente dando aula e me colocava em vários lugares distintos, tentando ser para todas elas, o que já era muito desorganizado piorava bastante.

Nossa rotina consistia basicamente na leitura que, como já disse, começou em roda e com o tempo virou uma leitura ora com todas sentadas no chão, ora com todas em seus lugares na maioria das vezes, visto que não conseguimos nos organizar em roda e, depois de muito insistir resolvi que faria diferente, explicando às crianças que quando visse que estivessem preparadas, tentaríamos novamente. Fazia a leitura porque

achava aquele um momento importante para a turma. Além de acreditar que precisariam ser bons leitores para tornarem bons escritores e de saber que naquele momento entrariam em contato com vários gêneros discursivos, também pensava que o momento da leitura era mais um momento de encantamento, que mexia com o imaginário das crianças.

Depois da leitura, conversávamos sobre as novidades que tinham. Não era possível fingir que as crianças eram pessoas sem histórias e assim desconsiderá-las. Era necessário que a vida que viviam fora da escola estivesse ali também, que tivessem espaço para dizer e para escutar seus colegas, dizer de si, do que acontecia em sua vida, do que gostavam e do que não gostavam. Era na conversa que também ia conhecendo-as mais, percebendo quais eram seus interesses, associando algum comportamento raro a algo que havia acontecido. Íamos, portanto, conhecendo-nos uns aos outros e também nessa prática aprendendo a escutar, a expor e a nos constituir enquanto grupo que partilha não só momentos, mas ainda sentimentos.

Após esses momentos, que para elas pareciam raros e justamente por essa razão deviam ser conturbados, copiavam a rotina da lousa. Nesse ano eu fazia a rotina por dois motivos: o primeiro era porque sabiam o que faríamos durante o dia, assim ficariam menos ansiosas quanto ao que iriam realizar na aula. No entanto, não achava necessária a cópia, mas fazíamos porque era obrigatório e apesar de reclamar do que me colocavam como obrigatório nesse ano muitos — ~~des~~ — eu ainda obedecia — esse, então, era o segundo motivo.

Feita a leitura, a roda e a rotina, realizávamos ou propostas da apostila, ou atividades em folhas soltas, ou produzíamos textos. As propostas que preparava em folhas eram pensadas a partir das necessidades dos estudantes, não eram todas iguais, considerava as necessidades que cada um tinha.

Já as propostas na apostila eram feitas quase sempre coletivamente: eu lia, construíamos juntos a resposta e eles

"Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar"
(FREIRE, 2006, p.119).

copiavam o que na lousa estava em seus cadernos. Isso era algo que não gostava de fazer, não via avanço, não via reflexão por parte das crianças ao fazer algo assim, mas fazer de outras maneiras: ou em grupos, ou individualmente e depois discutir coletivamente, era impossível. Quando saía daquele lugar que não gostava, da frente da sala de aula, e começava a caminhar entre elas, tentando ser para cada uma delas e não para todas ao mesmo tempo, já não conseguia dar aula. Nesses momentos ao invés de realizar a proposta as crianças começavam a correr, brigar, provocar os colegas e retomar o trabalho era algo quase impossível.

Entre esses momentos havia um intervalo no começo da tarde (o tempo em que comiam em dez minutos e ficavam sentados até o sinal soar) e depois desses momentos tinha a janta, em que acontecia a mesma coisa que no intervalo. Após a janta tínhamos sempre pouco tempo, então era a hora de organizar a sala, fazer a avaliação do dia e ler gibis, ou jogar jogo da velha, forca, stop...

Tendo discorrido sobre como era a nossa rotina neste ano é interessante lembrar algumas propostas que nos envolviam de maneiras outras no trabalho.

Com o objetivo de estreitar os vínculos com as crianças logo que iniciei a dar aula, também comecei a trocar cartas com elas. Assim, fomos nos conhecendo melhor, fui conseguindo um pouco do que era necessário: criar vínculos, conhecer cada uma, suas necessidades, vontades e medos rapidamente, vez que já estávamos em outubro. Quanto menos esperava já conhecia muito de cada uma delas e elas de mim.

Não somente com as crianças que os vínculos foram estreitando-se, mas também com os pais. Ao ajudarem seus filhos e filhas a responderem as cartas os pais também deixavam alguns recados para mim, paravam-me no portão para dizer das cartas ou apenas cumprimentar e querer saber quem era a professora de seus filhos e filhas.

Estava em uma escola em que os pais não eram convidados a estarem presentes. O contato com os pais ali era ou para reclamar do/a filho/a ou em dias de reunião de pais. A culpa pelos comportamentos das crianças e pelo que não aprendiam como o esperado por alguns, era muitas vezes atribuída a família.

A relação da escola com as famílias naquele contexto era basicamente de culpabilização. Assim, o contato que tinha através de cartas e em conversas no portão mesmo sendo pouco, ali já parecia muito.

Comecei a fazer mais uso do que surgia a nosso favor: transformava as atividades das apostilas em propostas mais dinâmicas, nas quais precisassem levantar, ir testar hipóteses, conversar com o outro para realizá-las.

Usava as situações que aconteciam conosco para propor atividades que houvesse alguma finalidade social e não só em si. como: escrever um bilhete para os pais sobre os alimentos que poderiam levar ao zoológico, uma carta à colega que estava faltando muito por estar doente, outra pedindo desculpas a funcionária que desrespeitaram, fazer um resumo para contar aos outros algo sobre o livro que líamos, aprender multiplicação com o outro e precisando do outro para resolver essas contas...

Isso tudo não dava sempre certo e não aconteceu sem dificuldades. Aconteceu porque percebia que em algumas propostas apesar da desorganização se envolviam e em outras não. E, assim, sabia que mesmo com uma sala com bastantes problemas de indisciplina seria necessário que se movimentassem.

Entretanto, quase sempre não eram todas as crianças que acatavam as propostas, algumas resolviam que não faziam e, ao invés de trabalhar, ficavam caminhando pela sala, provocando os colegas e brincando. Tinha muita dificuldade para me deter por um tempo ajudando alguma criança, porque quando o fazia as outras começavam a bagunçar ao invés de continuarem o trabalho. Assim, mediava a ação de alguém por pouco tempo e logo já tinha que me deslocar para o outro canto da sala para mediar algum conflito ou chamá-los para conversar.

Dessa forma, muitas vezes era necessário parar, sair com um da sala para conversar, escrever bilhete e até mesmo não continuar a proposta e, ao invés disso, voltar a fazer outra atividade em que não precisassem se movimentar tanto. Muitos dias eram assim: produtivos, mas também muito tumultuados, enquanto tentava ser professora para cada um deles e não para uma massa homogênea que jamais poderia fingir ali existir.

(...) *Procuro trazer todas as crianças para a roda, mas não consigo, enquanto metade participa deste momento a outra metade continua*

“... uma formação que não desce de cima – quaisquer que sejam a compreensão e a boa vontade da autoridade que a edita –, mas que ascende da vida ambiente, bem-enraizada, bem-nutrida, vigorosa e densa, capaz de erguer bem alto, no esplendor de um destino benéfico, as crianças que serão chamadas a construir um mundo melhor do que aquele que deixamos ruir como um lamentável castelo de cartas” (FREINET, 2001, pp. 13 e 14).

Aqui quando falo no trabalho das crianças falo me referindo a escola do trabalho, defendida por Krupskaya, Pistrak, Freinet.

“Na escola de ensino a atividade do estudante se reduz a escutar e memorizar aquilo que o professor falou. A essência da vida escolar, portanto, fica mutilada e pobre. A criança não tem como exercitar a organização. Outra coisa é a escola do trabalho. Ela pressupõe não apenas que a criança ouça e memorize. Ela observa, pergunta, faz experiências, trabalha criativamente. A vida escolar é cheia de movimento e emoção” (KRUPSKAYA, 2017, p. 121).

fazendo o que estava fazendo antes de eu chegar ou fazendo guerra de estojos e lápis. Contudo, ontem todos participaram, foram para a roda porque eu disse que naquele momento mostraria para eles as centopeias que construíram. É... na verdade não demos conta de fazer uma roda, fizemos um bolo de crianças amontoadas nas centopeias, mas todas estavam lá, conversando sobre cada centopeia e, vez ou outra, contando suas novidades. Foram por que simplesmente estavam curiosas para ver o trabalho realizado finalizado ou por que sentiram-se pertencentes aquele momento, visto que foram elas quem construíram os insetos de sucata?

Já no final da aula, pedi para que quatro crianças que já tinham terminado a atividade fossem para uma salinha copiar o texto coletivo que havíamos feito dias atrás em um cartaz, para que pudéssemos expor no EMESA.⁵⁴

Enquanto isso, na nossa sala, na medida em que as outras iam terminando suas atividades pegavam gibis ou palavras cruzadas para fazer. Sentei-me, neste momento do dia, com cinco alunos, tinha a intenção de ajudar esses que estão com maior dificuldade. Com todos ali pertinho consegui ajudar três ao mesmo tempo... não dei conta dos outros dois, que ao invés de ficarem trabalhando conosco corriam pela sala em busca de material bélico. Enquanto ajudava os três, olhava para a sala e via uma confusão! Neste momento percebi que estávamos trabalhando, não todos, mas uma grande porcentagem estava: podia ver meninas lendo gibis em duplas; alunos que iam até a minha mesa pegar o "Bruxa bruxa venha a minha festa" para ler; três crianças animadas porque estavam tendo uma atenção privilegiada e estavam escrevendo e, mais, escrevendo sobre elas; sabia que um grupo lá fora estava trabalhando em grupo; e, como nem tudo é perfeito, enxergava alguns correndo e lutando em busca de novas aventuras dentro daquele local.

O que foi mais legal de tudo: ver o resultado do trabalho coletivo que fizemos, o texto sobre a Píppi que foi elaborado por todos os alunos, agora materializado em um cartaz, pronto para ser exposto! É assim que consigo perceber, que mesmo em meio a tanta bagunça e aventuras, aquelas crianças produzem e constroem bastante! Resta agora capturar as que somente buscam peripécias para construírem junto com a gente.... (Narrativa "Em meio a tantas leituras, aventuras e pedidos de socorro... trabalhamos do jeito que conseguimos", 03, de novembro de 2010)

⁵⁴ Encontro Municipal de Educação e Sustentabilidade Ambiental. Era um encontro que havia todo ano no município em que as escolas precisavam preparar algo para expor.

Trabalhar do jeito que conseguíamos era trabalhar no caminho que construíamos juntos dia após dia , todos juntos e não somente um por todos outros. Não era fácil, mas era necessário lembrar o que dizia Mário Quintana —“linha reta, linha sem imaginação. Linha curva, o caminho mais agradável entre dois pontos”. Na escola a nossa turma era uma das mais difíceis, muitas vezes eu escutava pelos corredores: —“linha que ser o segundo D!”, —“Você deve ser mais dura com eles, não chegue rindo.”, —“Não pode brincar. Não é não! Não deixe saírem do lugar.”...

Quando pedia conselhos todos os que recebia eram aqueles referentes a crianças estáticas em seus lugares sem direito de falar ou de serem escutadas. Diziam que do jeito com que conduzia minhas aulas: conversando com as crianças, propondo atividades que podiam construir em diálogo e movimento; não era favorável a disciplina, mas sim a ações geradoras de indisciplina. Não eram uma ou duas pessoas que diziam isso, eram quase todos entre diretor, coordenadora, professoras, inspetoras, monitoras e estagiárias. Com o tempo fui parando de pedir opiniões, mas as vezes mesmo sem pedi-las elas surgiam. Outras vezes o que surgiam eram comentários acerca da turma, sobre como teriam se comportado no período inverso, sobre como não tinham jeito ou como com determinado professor a aula rendia e todos ficavam calados e sentados.

Como as falas dos outros também me constituíam, e mostravam-me a partir da perspectiva deles o nosso caos, fui pensando que o motivo de toda aquela desorganização era o fato de que as crianças poderiam não me reconhecer enquanto autoridade dentro da sala de aula. Comecei a pensar que deveria ser autoridade naquele espaço, e para isso teria de mudar, mudar a maneira com que organizava as aulas e a maneira com que me relacionava com eles. Assim, com o intuito de que a indisciplina diminuísse resolvi seguir os diversos conselhos que ganhava pelos corredores da escola. Acontece que foi horrível:

"difícil (...) não pensar como os outros, com os outros, arriscar-se por novos caminhos. Por causa de nossa tranquilidade moral sobretudo, pois jamais temos certeza absoluta de estar no caminho certo, quando vemos a massa e até a elite nos virar as costas" (FREINET, 1998, p. 34).

Essas duas semanas foram horríveis para mim, assim como devem ter sido para eles, já que a partir do momento em que eu só enxergava problemas eu também mudei a minha forma de agir, ou será que foi ao contrário? Será que foi a partir do momento em que eu mudei a minha forma de agir que eu passei a só enxergar problemas? Escutando tantas pessoas falando que eu deveria ter pulso firme, que eles se comportariam se eu reprimisse, que eu não tinha autoridade alguma e vendo que realmente minha sala era uma bagunça total, resolvi mudar (não sei se resolvi mesmo, ou se o fiz de forma automática). Mudei... e junto com essa mudança já não achava mais graça nas travessuras, já não via resultado em conversar ou ser afetuosa e comecei a fazer o que todos diziam ser a solução. Pois é, meus dias viraram um inferno.

Necessária foi a ocasião em que eu reli todos os escritos, aquilo foi preciso para que eu percebesse que estava agindo de uma maneira que nunca quis. Havia deixado de ver encantos e diversão nos movimentos das crianças, havia deixado de ver e de tentar ver as histórias que cada uma delas carregava. O instante em que percebi isso foi o momento mais triste e desesperador de toda a vivência como professora. Entrei em choque, só conseguia pensar na maneira que vinha agindo nas duas semanas anteriores e no modo como as crianças deveriam estar se sentindo, mais alguém naquele lugar não as considerava crianças, não as considerava crianças dotadas de encantos, singularidades e histórias.

Ao mesmo tempo em que foi extremamente difícil perceber todo esse deslize foi também muito rico, digo isso porque se não houvesse notado a mudança em minha atitude continuaria a agir de uma maneira desprovida de cuidado.

No dia seguinte fui para escola com uma vontade outra e uma necessidade outra: eu também precisava da liberdade que não dava mais a elas, eu também precisava brincar e eu também precisava do

"(...) na relação interpretativa do texto, a intenção do autor pode ser revelada pela intenção do texto. É assim que o texto pode servir de charneira entre a irracionalidade do "vivido" e a racionalidade do sentido da experiência" (CHIENÉ, 2010, p. 133).

afeto delas (que havia diminuído em resposta a intolerância das semanas anteriores).

Cheguei à escola ainda baqueada pela minha descoberta e disposta a → escutá-los e enxergá-los cada vez mais. Fui conversar com a Violeta⁵⁵, fiquei na secretaria ajudando-a a cortar os bilhetes, desabafei, e no final da conversa ela disse: “Está certa, volte a ser você mesma! Volte a ser quem você era, eu concordo com você!” Nossa... como aquilo me fez bem, um adulto pelo menos naquela escola conseguia me compreender, conseguia enxergar os porquês das minhas atitudes e isso alimentou a minha vontade de voltar a buscar aquele caminho partilhado com os meus pequenos. Mudei, voltei a ser quem eu era antes, desde terça.

Hoje é quinta, como todos sabem as minhas quintas são um tanto quanto esquisitas, para não dizer problemáticas. No entanto, o dia foi maravilhoso, crianças brigavam, corriam, mas também faziam. Parei a aula diversas vezes para que elas resolvessem conflitos, deixei que participassem (era o que queriam) e se sentissem pertencentes ao escreverem na lousa o que sempre escrevemos no caderno, ao construírem um cartaz para enfeitar a nossa sala para o natal e ao perguntar sobre os seus sentimentos quando vinham reclamar de algo para mim. Começo a perceber que nos conhecemos um pouquinho mais, os laços estão se estreitando e isso é muito bom. Começo a sentir saudades delas!

OBS: perdi-me justamente no decorrer das duas semanas em que

⁵⁵ Violeta (nome fictício) era uma das inspetoras da escola, era uma pessoa que amorosamente me possibilitava o acesso a muitos excedentes de visão de mim mesma na relação com as crianças, era um apoio muito grande que eu tinha na escola.

⁵⁶ Tradução livre: O próprio da ação da sensibilidade é transformar em vida o que ela toca; em uma vida já disponível para uma revelação maior, para um desprendimento incompleto sempre como próprio do existente, do que parece faltar vida porque tem de ir até outra área da vida, de um tempo que vai colonizando, no qual se adentra se externalizando e, ao mesmo tempo, se arriscando. Bem, o existente, remetendo-se a esta nova dimensão da inteligência que entende e estabelece o ponto de partida já fora de sua sensibilidade ou sentir inicial, arrisca esvaziar-se da vida primeira, de seu interior indecifrado e indecifrável (...)

"Lo propio de la acción de la sensibilidad es convertirse en vida lo que le toca; en una vida disponible ya para una mayor revelación, para un desprendimiento incompleto siempre como propio del existente, del que aparece falta de vida porque ha de ir hacia otra zona de la vida, de un tempo que va colonizando, en el que se adentra exteriorizándose al par arriesgadamente. Pues que el existente, remitiéndose a esta nueva dimensión de la inteligencia que entiende y establece punto de partida fuera ya de su sensibilidad o sentir inicial, arriesga vaciarse de la vida primera, de su interior indecifrado e indecifrible (...)"⁵⁶ (ZAMBRANO, 2011a, pp. 144-145).

não escrevi nenhum registro. Mera coincidência? Acho que não!
(Narrativa "Ascendem-se os holofotes e os artistas podem voltar a criar", 25 de novembro de 2010)

Escrevia sempre, escrevia muito: sobre a minha prática de ensino, sobre as relações que iam se construindo na escola e sobre as dificuldades que encontrava e os movimentos que surgiam para que fossem supridas. As dificuldades eram muitas, escrever elucidava algumas questões, outros comportamentos e impulsionava diversos pensamentos e sentimentos.

Quando me enxerguei com a ajuda do outro como sendo uma professora que não —~~da~~ conta” de sua turma e não é respeitada como tal, resolvi mudar, como sempre me aconselhavam. Junto com a mudança parei de escrever sobre o meu trabalho. Não escrevendo e sendo uma professora —~~dura~~”, não via encantos e a vontade de ir trabalhar se extinguia.

Escrevendo podia enxergar mais, construir hipóteses e assim organizar e reorganizar minha prática, significar e ressignificar o vivido. Escrever era um ato que me sustentava na busca por, junto com as crianças, construir um caminho naquele lugar estrangeiro a nós. Foi neste contexto de me buscar nos estudantes e achá-los em mim — atos esses potencializados quando escrevia — que iniciei o ofício de ser professora. E foi na situação de parar de escrever que deixei de ver e escutar o que queriam me dizer e o que eu mesma queria ser. Já, ao reler meus escritos e escrever sobre a escrita que enxerguei em nós — professora e crianças — uma parte importantíssima que não me era visível: a das nossas conquistas.

Começo a perceber que concordo muito com o menino que carregava água na peneira (poema de Manoel de Barros) quando diz que “gostava mais do vazio do que do cheio”, vez que os “vazios são maiores e até infinitos” (BARROS, 2010b, pp.469-470), talvez seja

"O fato é que a escrita nos permite conhecer melhor quem somos nós, pessoal e profissionalmente. Primeiro, porque favorece a reflexão sobre o que fazemos e pensamos, a sistematização dos saberes que produzimos, o desenvolvimento da nossa capacidade de escrever. Segundo, porque é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender." (PRADO e SOLIGO, 2007, contra capa)

por isso que os meus escritos giram mais em torno dos problemas e do que nos falta, do que em torno do que está certo e está bem.

Escrever sobre o que dá errado e/ou sobre o que ainda falta faz com que eu exerça um movimento de pensar e repensar o motivo do insucesso e refletir sobre possíveis mudanças, na maneira que eu olho e escuto as crianças e na minha prática de ensino. Pensar sobre o que não acontece me motiva a buscar o tal caminho partilhado.

Já, pensar em tudo o que deu certo é mais complicado para mim, exige um olhar mais apurado, uma comparação, os pequenos progressos às vezes são mais difíceis de serem notados. A escrita, a reflexão, as fotos e, posteriormente, a leitura do que escrevi me auxiliam a enxergar e a entender os movimentos e os avanços que conquistamos. Sem esses atos de escrever, reler e ressignificar fica difícil alcançar quais foram os progressos, porque acabo esquecendo de como éramos e, assim, parece que não saímos do lugar.

Acredito, mais, que mesmo quando o desejado acontece, sempre achamos um problema. Quando concretizada ou não uma intenção, ainda será necessário que nos questionemos, vez que sempre é possível melhorar. No entanto, entendo que também é extremamente relevante narrar o que foi positivo. Nessa ação percebo quais foram os avanços e quais movimentos (tanto das crianças, como da professora ou da escola) possibilitaram um crescimento. Nesse exercício enxergo as possibilidades existentes e passo a acreditar mais e a continuar buscando.

Dessa forma, enquanto o que me falta me leva a buscar, o que eu tenho me faz crer. São pólos opostos que me auxiliam em diferentes reflexões. Apesar de preferir escrever e refletir sobre os meus problemas e sobre o que falta, alcanço a necessidade de o fazer com as conquistas atingidas e, por isso, dedico o restante deste texto a uma reflexão sobre aquilo tudo que, nós do 2º ano D, já alcançamos.

“Todo romance representa ‘a vida em autodesenvolvimento’ e a ‘recria’ (...) Todo criador recria a lógica do próprio objeto, mas não a cria nem a viola” (BAKHTIN, 2010a, p.340).

Era isso mesmo: quando escrevia recriava o que vivera, tentando encontrar explicações para os acontecimentos — tanto para os bem sucedidos como para os fracassados. Tinha consciência disso e perguntava-me:

“escrever, narrar a minha prática seria um autodesenvolvimento da minha vida como professora? Dessa maneira, ao narrá-la estaria eu ressignificando-a e, após refletir sobre ela, teria mais suporte e capacidade para recriá-la?” (SIMAS, 2011, p.6)

Pensando, relendo e vendo fotos desde o começo de outubro até hoje, 1º de dezembro, enxergo diversos progressos em nós, como grupo — formado por 14 meninos, 9 meninas e 1 mulher. (...) (Narrativa "Acho que prefiro escrever sobre os problemas" 1, 3 e 4 de dezembro de 2010)

Escrevendo resignificava o vivido, reorganizava a minha prática, buscava caminhos possíveis a partir do que enxergava nas crianças e de mim mesma nas crianças.

Junto com as crianças, tateando maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 2008) na sala de aula, ao escrever as narrativas e partilhá-las e ao tentar apreender o excedente de visão que o outro tinha de mim vivi esses meses atrapalhados, porém muito encantados, sendo professora e aluna com a *Turma dos Autores de Aventuras*. Com eles, durante esse período, construí alguns saberes que carreguei comigo para as outras relações que viria a estabelecer com futuro alunos:

- A aprendizagem dos conhecimentos atitudinais e procedimentais é lenta;
- Quando a turma está acostumada com uma dinâmica e tem uma concepção de escola, para que isso seja mudado é necessário que seja gradativamente;
- Antes de pensar na aprendizagem de conteúdos conceituais é preciso cuidar das relações existentes na sala de aula;
- A escuta e o olhar sensíveis são necessários não somente para atingir o que precisam nos dizer os alunos, mas também para construir uma prática pautada na dialogicidade.

Necessário aqui dizer que construí saberes e tive tomadas de consciência.

Saberes foram construídos no diálogo com os estudantes nas práticas de ensino, em suas respostas a essas práticas, nas práticas dos estudantes, no repensar a prática e no planejar a

Significava cada relação e cada ação da minha prática de ensino. Afinal

“se uma vivência ou ato não visa à significação (acordo - desacordo) mas apenas à realidade (avaliação), a relação dialógica pode ser mínima” (BAKHTIN, 2010a, p.340).

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2010, p.36)

“...há uma especificidade do movimento de produção dos saberes docentes que se dá no intenso diálogo/confronto com os saberes discentes, fruto da vida que acontece na sala de aula e que precisa ser investigado, compreendido e explicitado como uma importante dimensão do processo de formação docente (...) e que se faz no próprio contexto de trabalho, nos espaços tempos cotidianos da escola.” (LOPRETTI, 2013, p.4)

aula... As tomadas de consciência eram possíveis a partir da escrita, da partilha e do olhar e escuta sensíveis que destinava ao outro, era possível ao me distanciar do vivido e enxergar o que antes não me era possível. Muitas vezes as tomadas de consciência ajudavam a construir os saberes e os saberes a ter novas tomadas de consciência.

Os primeiros três meses de docência foram assim, tumultuados, mas sempre em busca de um caminho partilhado com as crianças, com muitas pessoas me ajudando no processo de aprender a ser professora e com a prática de escrever e partilhar minhas narrativas reflexivas. Foi quando comecei a ser professora-pesquisadora-iniciante, foi quando sofri e fui feliz junto com muitos e acabei encantando-me pelo coletivo que formamos no final:

*Entre as coisas mais lindas que eu conheci
Só reconheci suas cores belas quando eu te vi*

*Entre as coisas bem-vindas que já recebi
Eu reconheci minhas cores nela então eu me vi*

(Nando Reis)

Estou enfrentando a última semana e, paradoxalmente, estou, também, tentando aproveitar ao máximo essa mesma última semana. Enfrentando porque os dias estão se acabando e com eles vai embora a convivência diária que tive com cada uma das minhas crianças; enfrentando porque olhá-las, senti-las e escutá-las me faz lembrar que daqui a pouquíssimos dias deixarão de ser meus alunos, deixarão de me ensinar, deixarão de me mostrar o que eu aprendi e o que é preciso mudar, enfim, deixarei uma grande parte de mim espalhada pela escola, cada uma em uma sala diferente, parte de mim porque elas me constituem e espero que continuem me constituindo sempre, porque elas me fizeram ser uma pessoa melhor, me humanizaram.

É verdade, elas continuarão me constituindo, o que sou hoje, como professora, sou também por causa dessas crianças, elas são as maiores responsáveis por tudo o que pensei nos últimos meses a respeito da docência e da minha prática de ensino. Fui me constituindo professora com/por elas. Quando no início o sentimento era de revolta por estar nessa escola a tarde, hoje percebo que foi o melhor lugar que eu poderia estar. O modo como a turma foi respondendo – positivamente e/ou negativamente – me possibilitou diversas reflexões e diversos movimentos.

O enamoramento – como todos os movimentos sociais – encontra-se no plano do extraordinário (...) Nesses períodos, toda a nossa vida física e sensorial se

*expande e se intensifica. Sentimos cheiros que não sentíamos antes; percebemos cores e luzes que não víamos habitualmente. Nossa vida intelectual também se amplia, pois percebemos relações que achávamos inexistentes e obscuras um tempo atrás. Um gesto, um olhar, um movimento da pessoa amada nos tocam profundamente porque nos falam dela, de seu passado, de sua infância. Compreendemos os sentimentos dela, compreendemos os nossos. (Um dos trechos selecionados pela Rosaura do texto *Enamoramento e amor* de Francesco Alberoni)*

Quando me mandou este texto a Rosaura⁵⁷ disse o seguinte “O autor trata dos movimentos sociais, mas eu acho que o que acontece com a gente quando nos apaixonamos pelo próprio trabalho é a mesma coisa”. Pois bem, acho que ela tem total razão. No entanto, questiono-me: nos apaixonamos e aí começamos a enxergar relações, capacidades, cores e mais cores ou começamos a enxergar tudo isso e um pouco mais e, por isso, nos apaixonamos? Eu não sei, só sei que me apaixonei por meus alunos, pelas relações estabelecidas dentro daquela escola, pela busca por caminhos e respostas partilhados e pela vida e toda a sua complexidade existente naquele espaço.

Sinto por ter de deixar essa turma. Muitas vezes eu me reconheci em cada um deles e sinto que eles também encontraram um pouco de cada um deles em mim, isso tudo porque depois de certo tempo passamos a nos constituir. Sorte que pelo menos tenho os registros, as fotos, as músicas para manter tudo isso vivo dentro de mim. E, quando eu estiver perdida, quando deixar de acreditar em progressos surreais e em crianças que têm capacidades múltiplas para aprenderem e serem encantadoras posso retornar a esses materiais e lembrar que um dia, 23 crianças, me provaram o quanto o impossível, na realidade, é muito mais possível.



(Imagem 7: Tirinha Enriqueta, Fellini e as recordações - Fonte: LINIERS, 2009, p. 15)

⁵⁷ Rosaura Soligo, formadora de professores e formadores e doutora pelo GEPEC, fazia parte do grupo de interlocutoras que recebiam as minhas narrativas.

(Narrativa "Os meus presentes", 14 de dezembro de 2010)

Tendo vivido tudo isso, quando o ano de 2010 termina e começa 2011, aqueles pressupostos que anunciei que levava comigo antes mesmo de entrar na escola no lugar de professora permanecem comigo. Contudo, o (con)viver com os *Autores de Aventuras* e com meus outros outros, durante o ser professora no início da docência, faz com que alguns pressupostos se apresentem de outras maneiras, vez que fui construindo saberes docentes no exercício de ser professora. Assim, trago os pressupostos — confirmados quando começo a ser professora — com o que fui acrescentando (destacado em negrito), a partir dos saberes construídos, em cada um deles depois desse ano sendo professora:

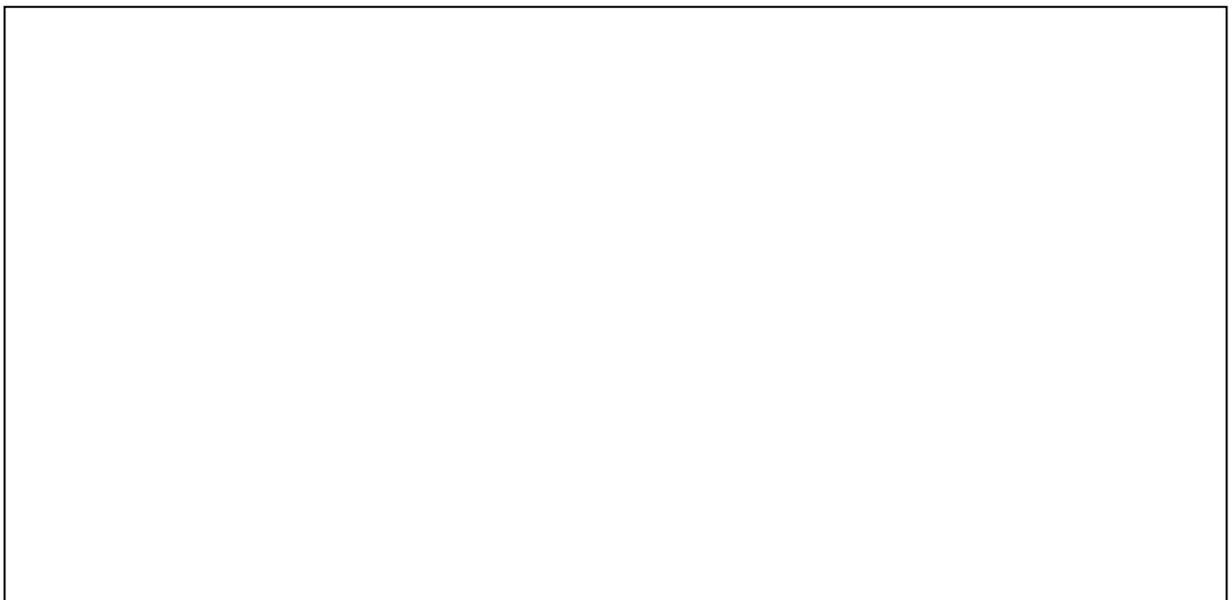
- A escrita permite reflexões e tomadas de consciências. **Narrar possibilita enxergar coisas não visíveis antes, perceber o anteriormente imperceptível e o surgimento de diferentes memórias de futuro. No entanto, quando tem-se uma situação muito complicada na sala de aula (no meu caso a indisciplina), pode-se enxergar o positivo somente no tempo de narrar, e não perceber um desenvolvimento real do coletivo. Sendo assim, a leitura de todas as narrativas juntas e fotos ajudam a percepção do desenvolvimento, uma vez que nota-se o progresso, como era antes e como foi mudando, além dos detalhes capturados pela lente, como as relações cooperativas e o trabalho desenvolvido pelas crianças;**
- Pesquisar a própria prática, ser uma professora pesquisadora, possibilita um desenvolvimento profissional e produção de conhecimento sobre e através da prática de ensino;
- A criança é produtora de conhecimento e autora de suas aprendizagens;
- Quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender (Paulo Freire, 2006). **Isso somente se houver um olhar e uma escuta sensíveis. Quando não se sabe por quê, para quê, para quem e como, já não se ensina, já não se aprende. Quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender, quando os saberes dos estudantes são reconhecidos como saberes e considerados no processo de ensino e aprendizagem;**
- Para alcançar cada criança a escola tem de responder à vida. **A escola não teria que preparar para a vida, a vida deveria estar na escola. Contudo, quando a configuração da dinâmica de uma turma é o contrário disso é preciso mudar**

pouco a pouco, inserir aos poucos novas dinâmicas e propostas, para que os estudantes não se desorientem totalmente.

- Somos constituídos também pelos outros e pelo ambiente, assim como também os constituímos;
- Para que tudo isso seja possível devo colocar-me num lugar exotópico, para ter acesso a outros olhares e escutas acerca do ocorrido, devendo me deslocar para outros espaços e enxergar diferentes pontos de vistas, assim como construir outras compreensões.
- **E, além dos pressupostos que continuaram comigo depois deste ano. Percebi, também, que antes de qualquer coisa é necessário conhecer as crianças. Não se pode atropelar as crianças em prol dos conteúdos, mas sim pensar as propostas e adequar os conteúdos a partir do que vamos conhecendo das crianças e das relações que vamos estabelecendo, fazendo assim que a relação que a criança estabelecerá com o conhecimento seja qualitativamente melhor.**



(Imagem 8: A aula lá fora - Fonte: Acervo Pessoal)



Em 2011 escolhi novamente um segundo ano, esse que veio a ser logo no início do ano a *Turma dos Leões*. Tinha dúvidas quanto à escolha, não sabia se escolhia um primeiro ano para logo começar a alfabetizar ou um segundo. Depois de muito conversar com algumas das interlocutoras, que me acompanhavam desde o ano anterior, decidi que escolheria o segundo.

Teria de começar do zero dessa vez, começaria junto com a turma e não no meio do ano letivo, como em 2010. Não sabia quais seriam as dificuldades que encontraria. No entanto, imaginava alguns desafios que poderiam surgir como, por exemplo, uma heterogeneidade muito maior do que em relação ao ano anterior, com alunos apresentando escritas pré-silábicas e outros com escritas já alfabéticas⁵⁸, caso fosse ser professora de um novo segundo ano. Ou, se pegasse um primeiro ano e fosse uma turma difícil, como a anterior, seria eu capaz de alfabetizá-los sem saber ao certo como fazer isso? Diante dessas minhas questões, o que foi decisivo foi o pensamento de que pelo menos com o segundo eu já tinha trabalhado, conhecia mais os conteúdos previstos.

Meu maior medo, no início de 2011, era ter na turma um menino de quem todos reclamavam na escola, que havia repetido o segundo ano e o cursaria novamente. Foi o que aconteceu:

- Peguei o 2°C, estou feliz, só não quero pegar o Mário.

Ninguém o queria. Mário foi retido, era da sala de uma colega que sempre andava a reclamar da dele, além dela outras pessoas reclamavam também, nunca ouvi ninguém falar bem do tal.

No dia seguinte, a Violeta, a meu pedido, deu uma escapulida e pegou a lista do 2°C. E quem eu encontro por lá? O Mário!! Custei a acreditar, pensava que tudo aquilo era ironia do destino, tinha acabado de dizer que, tanto fazia a classe, só tinha medo de ficar com esse menino. Pois bem, fui me acostumando com a ideia, conversei com a Violeta e ela me aconselhou:

⁵⁸ A chamada psicogênese da língua escrita – uma teoria construída a partir da observação das escritas de uma grande quantidade de crianças – revelou, desde a década dos anos 1980, existir uma evolução nas escritas que elas apresentam: as mais primitivas têm como característica o fato de as crianças ainda não estabelecerem relação entre fala e escrita (o que se convencionou chamar de escritas/hipóteses pré-silábicas); passando depois por um momento em que elas já estabelecem relação entre fala e escrita e apresentam escritas/hipóteses silábicas (porque não compreenderam ainda a natureza dessa relação, que é fonema-grafema, isto é, letra-som); e, por fim, ao entender a natureza alfabética da nossa língua (em que no escrito o que se representam são fonemas, e não sílabas audíveis), passam então a apresentar escritas/hipóteses alfabéticas e são consideradas alfabetizadas no sentido estrito (SOLIGO, 2014).

– Esqueça tudo o que te falaram do Mário, vocês se darão muito bem, eu tenho certeza, vá por mim.

Depois disso, tentei realmente parar de pensar nisso e esquecer todas as reclamações sobre o menino, afinal de contas todos os conselhos da Violeta são geniais, ela consegue enxergar muito além do que muitas outras pessoas.

Alguns dias se passaram e o primeiro dia de aula chegou. O temido menino de sete anos estava lá e logo na roda tentou me testar algumas vezes, brigou com alguns colegas e estava sentindo-se o maior. No entanto, eu agi como agiria com qualquer criança sem “rótulos”. Conversei várias vezes com ele, fiz brincadeiras, pedi que me ajudasse e assim o dia foi transcorrendo. (...)

Passou-se um tempo, Enrique levantou-se, foi até mim e, com a maior sinceridade que as crianças possuem, disse:

- Eu queria que aquela japonesinha fosse a minha pró.

Eu que já sabia dos laços constituídos entre eles nas férias, respondi:

- Eu sei, Enrique.

E o Mário, que se encontrava do meu lado, fez com que o meu remorso aumentasse cada vez mais, quando anunciou:

- Eu não trocaria você por ninguém!

Na hora eu não soube o que dizer/pensar/fazer, uma criança que eu havia rejeitado sem nem mesmo conhecer havia gostado de mim. E, mais, eu não tinha feito nada demais para ele gostar de mim. Como será que era tratado por todos antes? Estranho é essa coisa de rótulos, né? (Trecho da narrativa "Então o segredo é esquecer tudo?!", 8 de fevereiro de 2011)

Diante disso, assim decidi começar 2011: esquecendo todas as partes dos relatórios em que as professoras diziam dos comportamentos dos alunos, detendo-me nas partes em que diziam sobre as suas dificuldades em relação às aprendizagens →

" Há um experimento realizado pelos pesquisadores Robert Rosenthal e Leonore Jacobson (1982), na década de 1960 nos Estados Unidos, que ficou conhecido como um clássico caso de profecia autorrealizadora. Os pesquisadores aplicaram testes de inteligência em todos os alunos de uma escola norte-americana e depois, aleatoriamente, selecionaram 20% deles informando aos respectivos professores que aqueles haviam tido o melhor resultado no teste. O que aconteceu? No final do ano letivo, os alunos considerados mais inteligentes apresentaram desempenho significativamente superior aos demais. (...)Por mais que isso tudo possa parecer subjetivo demais e até mesmo meio esotérico, o fato é que o tempo todo somos suscetíveis às crenças e expectativas que temos. Na verdade, é natural que assim seja. O que não é natural é que crenças e expectativas deem o tom de nossas ações de forma irrefletida, principalmente no espaço educativo, onde a reflexão sobre a realidade deve estar na base das decisões que se toma" (SOLIGO, 2016, pp. 1-2.)

esperadas para o final do primeiro ano do ensino fundamental.

Nesse primeiro dia estava mais perdida do que as crianças, o que havia antecipado sobre o que poderia ocorrer não fora suficiente. Talvez pela minha ansiedade por conhecê-las e, para isso, pensar estratégias, eu tenha esquecido que assim como era o meu primeiro dia do ano com elas, também era o primeiro delas comigo. Logo percebi que antes de conhecê-las havia um ponto que deveria ter lembrado: a organização. →

Estavam todos em um novo ano: professora nova, turma nova, materiais novos. Logo chegaram com todo aquele material e não sabiam o que fazer com ele, nem eu sabia. Não sabia o que deveriam guardar em sala, o que deveriam levar e trazer sempre e tampouco se era eu quem deveria decidir isso e não alguma outra pessoa daquela escola. Só o que sabia era que teria de mudar o que havia pensado para aquele momento, alguma coisa deveria fazer para que as montanhas de materiais pedidos deixassem de esconder os rostos por detrás das mesas.

Embora o meu empenho fosse por construir relações não pautadas em rótulos, perceber a importância dos aspectos organizacionais relacionados à dinâmica da aula e à organização do tempo e do espaço, lembrar que é necessário lidar com as circunstâncias situacionais — me refiro especialmente ao fato de ter uma aula planejada e ocorrer algo que requirite uma mudança no planejamento; o que era ainda mais difícil para mim — nesse início de ano letivo, não pude deixar de comparar os alunos antigos com os novos...

Depois de conhecer meus novos alunos comecei a notar o quanto são diferentes, como turma também, dos antigos. Eles parecem ser muito mais infantis, topam imitar animais e gostam disso; alguns não sabem como escrever no caderno e levam muito tempo para copiar a rotina; por outro lado, mesmo agitados, eles me obedecem mais (e eu custo a acreditar que isso realmente está acontecendo).

(...) O 2ºC sem dúvida é muito mais “comportado” do que o 2ºD.

"Na Escola devem-se conservar ordem, disciplina, autoridade e dignidade, mas a ordem que resulta de uma melhor organização do trabalho, a disciplina que se torna solução natural de uma cooperação ativa no seio da nossa sociedade escolar, a autoridade moral primeiro, técnica e humana depois, que não se consegue com ameaças ou castigos, mas por um domínio que leva ao respeito..." (FREINET, 2004, p.72).

"Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso" (FREINET, 2004, p. 24).

Todos me aconselham a pegar firme com eles agora no começo e, com o tempo, mudar para o meu "modo normal". Eu juro que tento, mas é difícil. Em muitos momentos me dá uma vontade de propor coisas mais dinâmicas, de brincar com eles, dar risadas de todas as suas tiradas e lembrar que são crianças, crianças que topam tudo, crianças que ainda são infantis e produzem muita cultura infantil!

Sorte que voltei a escrever, tenho a sensação que depois de ter escrito tudo isso conheço um pouco mais o 2ºC e passo a me apegar um bocadinho mais também. (trecho da narrativa "Quem são os perdidos afinal?", 8 de fevereiro de 2011).

Durante os primeiros meses foram inevitáveis as comparações dos alunos de 2010 com os de 2011. Muitas vezes encantava-me com o fato de ver neles crianças que pareciam viver a fase em que estavam (muito mais do que os outros): a infância. Outras vezes isso me irritava: pensava que esses novos não sabiam usar o caderno, alguns queriam dormir, outros — no começo do ano letivo choravam sem motivo aparente.

Assim, reclamava do quanto em 2010 as crianças eram mais autônomas, comparava como que alunos de um mesmo ano escolar, mesmo que em tempos diferentes — no início e no final do ano — podiam ser tão diferentes. A falta que me faziam os alunos de antes dificultava que eu me apaixonasse por estes de 2011. O fato de conhecer muito melhor a outra turma, de pensar que em uma continuidade nosso trabalho seria muito mais proveitoso vez que já conhecia muito deles, de seus gostos, dificuldades e facilidades, atrelado ao fato de pensar neles sempre; e ao fato de que dos novos não conhecia nada e não sabia quanto tempo levaria para conhecer cada um de maneira singular; fazia que o tempo de começar a estreitar os vínculos com a turma de 2011 não chegasse tão rápido. Desejar ser professora da turma antiga em vez de ser da turma que estava ali não me parecia certo, não parecia favorecer o nosso trabalho, tampouco a intenção de formar um coletivo o mais rápido possível.

"As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças "contaminam", alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos" (SARMENTO, 2011, p.585).

No entanto, percebia que narrar nossos dias, minhas questões e os modos singulares de ser das crianças ia me animando cada vez mais a, aos poucos, conhecê-las melhor, estreitar vínculos e enxergar o que vínhamos construindo juntos, nesse coletivo que passávamos a ser.

Pensando nesse coletivo a ser a cada dia construído e fortalecido, pensando na identidade⁵⁹ que teríamos que construir enquanto grupo, logo no início do ano eu disse que seria interessante que elegêssemos um nome para o turma. Expliquei que éramos todos de uma mesma turma, que viveríamos juntos durante todo o ano, compartilhando um monte de experiências e que juntos formaríamos um grupo. Assim, seria bom que pensássemos em um nome que fosse nos representar. Sugeriram, votaram, construíram um gráfico para representar a apuração dos votos e nos tornamos a *Turma dos Leões*. Logo incorporaram o nome e quando os chamava por leões para pedir sua atenção, respondiam-me, muitas vezes, com rugidos. Pelo menos alguma coisa que nos unia já tínhamos: nomear esse coletivo era perceber a sua existência.

Apesar de ter problemas com indisciplina, principalmente no início do ano, essas crianças pareciam muito mais calmas do que as do ano anterior. O fato de que se envolviam mais em propostas de faz de conta e viviam a infância muito mais do que as anteriores, era encantador. No entanto, ainda havia bastante indisciplina, uns dias eram muito bons, outros muito ruins:

Quando a água está límpida e calma, é um prazer atravessar por cima da prancha (...) É a imagem de nossa civilização: em período normal, de paz, todos os caminhos nos parecem possíveis (...) Mas quando o rio fica caudaloso por causa do afluxo das tempestades (...) é com legítima emoção que nos aventuramos sobre a pinguela. No entanto, é preciso: não podemos ficar vencidos assim, diante do obstáculo. (...) Precipitamo-nos então cegamente para a outra margem, porque essa é realmente a única solução razoável. E se nos tivéssemos enganado de caminho? Se a via desejável estivesse na margem abandonada? Não teremos coragem de enfrentar outra vez o perigo. Persistiremos no erro; ficaremos cada vez mais comprometidos nele... (FREINET, 1998, p.18).

Ontem foi um dia realmente ruim para a Turma dos Leões e hoje foi um dia muito melhor, eis que o paradoxo começa a aparecer novamente, será que vivemos uma relação de amor e ódio? Será que somos todos bipolares? Ou será que apenas agimos em resposta ao outro?

⁵⁹ Aqui a constituição da pessoa é entendida como uma constituição alteritária. São os outros que me dão o que sou eu, que me constituem, sou quem sou pela alteridade, a minha identidade é alteritária. Ao falar em uma identidade coletiva, penso em um sentimento de reconhecimento, num movimento em que muitas individualidades compõe uma unidade, uma unidade alteritária.

Falando sobre Bakhtin, Ponzio ensina que “a responsabilidade do ato é sobretudo a responsabilidade pelos outros” (2010a, p.36), afirma ainda que “cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz” (p.37). Vejamos: quando ajo em relação ao outro tenho, também, uma responsabilidade sobre o outro, sobre como o meu ato o atingiu e sobre a resposta que este provocou nele? Assim, os atos das crianças quando são responsivos aos meus são, ainda, em certo nível, de minha responsabilidade? E as muitas palavras que por ventura venham a surgir na sala de aula, elas que recuperam os sentidos das minhas? Elas mostram-me o quanto meus atos e minhas palavras foram doces ou amargas? Se sim, acho que concordo com Ponzio quando diz que a palavra alheia pertence a mais de uma consciência, são palavras pensadas e faladas no/pelo contato, pelo que o outro me causa e me determina. Eu sempre provoço reações/respostas nos outros e vice versa, portanto somos duplamente responsáveis pelos nossos atos e pelos atos do que nos respondem?⁶⁰ Nesse caso será que a terceira hipótese – apenas agimos em resposta ao outro – é a mais pertinente?

Bom, depois de um dia frustrante (embora ainda não possa ser comparado ao mês de outubro do ano passado), cheguei em casa e arrumei diversas coisas para fazer, coisas essas relacionadas a educação, no entanto nenhuma relacionada à Turma do Leão ou à escola.

O que eu menos queria era pensar no meu dia conturbado, queria esquecê-lo e assim o fiz durante a noite passada. Quando, de repente, chegaram todas as pipocas da Cristina⁶¹ de uma vez só na caixa de entrada do meu e-mail. Li todas, e elas me obrigaram a pensar no meu dia. Ao ver como a Cristina consegue transformar/enxergar/perceber os pequenos atos/gestos/falas em coisas grandiosas repletas de sentimentos fui obrigada a pensar nos atos/gestos/falas dos

⁶⁰ Essa compreensão foi se alterando no decorrer da pesquisa. A compreensão de que do lugar singular que ocupamos não temos alibi para os nossos atos, sendo, portanto, responsável por nossos atos, foi se contrapondo ao que disse na narrativa. De novo, outras compreensões surgiram quando em conversa com a Liana (Interlocutora do grupo e pesquisadora colaboradora da UNICAMP) ela enfatiza que “como constituímos o outro, somos responsáveis. Mas não é o eu que realiza o ato do outro. Esse é só dele. A cultura e o outro nos constitui alteritariamente. Somos responsáveis na medida em que somos conscientes disso. Mas o outro é responsável pelo que faz com isso.”. Diante disso, entendo que ao constituir o outro também somos responsáveis pelas respostas que nos dão. No entanto, isso ocorre somente até uma certa medida, afinal apenas o outro pode ser, existir e agir do lugar único que está.

⁶¹ Cristina, professora da escola pública e doutora pelo GEPEC, fazia parte do grupo de interlocutoras.

meus alunos e meus, que ontem foram esvaziados de sentimentos e importâncias. Pensando nisso, percebi que entrei em guerra com os pequeninos, não sei quem se comportou pior, eu ou eles. As crianças não paravam, não escutavam e não respeitavam e eu, diante de tudo isso, perdi o controle e também os desrespeitei ao gritar e ao privá-los de alguns momentos.

Hoje, contagiada pelas pipocas que li ontem, fui para a escola de uma outra maneira. A cada segundo pensava que teria que ter paciência; que são pequenas; que não sabem tanto quanto as crianças do ano passado (vez que quando entrei já estavam no último bimestre) e que eu não posso esperar isso; que ficam na escola dez horas e trinta minutos todos os dias; e que têm ótimas tiradas, que devem ser exploradas e admiradas.

Muito bem, cheguei lá morrendo de medo do que poderia acontecer no dia de hoje. O que aconteceu foi o seguinte: elas fizeram as atividades com entusiasmo, transformei uma atividade de interpretação em um jogo e todas escutaram e participaram, pegaram diversas fichas do fichário de português com uma vontade que dava gosto de ver, descemos para brincar e todas brincaram juntas e sem brigas e vimos um arco-íris maravilhoso no fim do dia.

Talvez ontem elas estivessem respondendo ao meu estresse, à minha impaciência... E, a forma que encontraram de me dizer que não gostavam de nada do que eu estava fazendo e do que elas mesmas estavam fazendo foi construir aquele tumulto gigantesco. Não tive paciência para conversar com cada uma delas cada vez que começavam a correr, ou a brigar e a gritar no espaço físico da sala de aula. Mas essa minha impaciência também não resolveu a situação. Tudo o que eu mais queria era que pudéssemos fazer várias pesquisas, experiências, brincadeiras, textos, conversas e outras coisas mais. Contudo, parece que quando eu faço tudo muito diferente, algumas vezes, também não dá certo e a bagunça se

As pipocas pedagógicas são pequenas narrativas sobre acontecimentos que ocorrem na escola, sobre a aula, as relações que ali são estabelecidas, enfim, são narrativas construídas a partir do olhar e da escuta que os professores (ou profissionais da escola) que escreveram o ocorrido, tiveram em relação ao cotidiano escolar e todas as relações ali estabelecidas.

“... as ‘pipocas pedagógicas’ surgiram em nosso grupo de pesquisa, o GEPEC, a partir do encontro de professores (...) para partilharmos nossas experiências vividas e refletirmos sobre ela com o intuito de problematizar o cotidiano, construir possibilidades outras para o cotidiano do trabalho pedagógico nas escolas...” (PRADO, 2013, p.14).

instaura novamente. Volto então para o modo que não gostaria de acionar. Penso que se pegar mais firme com elas agora no começo do ano talvez não cheguem a ficar que nem os autores de aventuras no ano passado.

Acontece que, às vezes, quando o rio está turbulento, eu o enfrento e vou para a outra margem – agindo de um modo que não gostaria de agir. Chego naquela margem, onde tudo é meio obscuro, onde os encantos ficam invisíveis e o olhar e a escuta insensíveis. Mas, quando gera um resultado chegar a esta outra margem eu morro de medo: temo não conseguir voltar; temo não lembrar o quão importante é tudo aquilo da margem que eu sempre quis estar; temo não achar mais graça em aventuras e ações insanas, em olhares e questões espontâneas; e o que eu mais temo é parar de enxergar encantos e passar a encontrar somente problemas. Confesso que em muitas ocasiões atravesso a margem e torno-me alguém que eu não queria ser. Atravesso o rio quando não vejo mais soluções na margem do lado de cá, mas gostaria de ser mais persistente e não atravessá-lo. Também gostaria que conseguíssemos trabalhar todos os dias e não um dia sim outro não. (Narrativa "Mas e se um dia eu não conseguir voltar a margem onde eu queria estar?", 15 e 16 de fevereiro de 2011)

Percebo que minhas narrativas sobre os primeiros meses (fevereiro, março e abril) giram em torno da indisciplina, da reflexão sobre porque estariam agindo de determinado modo, sobre o que estariam tentando me mostrar de mim mesma e deles com seus atos em aula, assim como grande parte das narrativas do ano anterior. Isso vai mudando durante o passar dos meses e as preocupações e indagações passam a ter diferentes focos: a questão metodológica, as inovações na prática; os problemas com as apostilas e a reflexão sobre isso e o sistema; a construção de um coletivo pela turma e a autonomia que vão adquirindo; as reivindicações e a construção de um coletivo de professoras na escola... Mas esses temas surgirão no decorrer desta narrativa e não agora, vez que opto por narrar esse ano respeitando certa cronologia para que possa me organizar melhor ao contar a experiência vivida.

Tendo em vista que a narrativa que eu trouxe anteriormente revela uma grande quantidade de reflexões, não necessariamente sobre os mesmos temas, sinto necessidade de agora dizer um pouco sobre cada um deles. Isso para que você, leitora, possa conhecer melhor a nossa experiência, sem dificuldades de entendimento provocadas por eventuais lacunas.

Eu percebia, como se pode ver na narrativa, a necessidade de buscar razões para entender as ações das crianças e assim poder me reorganizar.

Ao pensar nos comportamentos das crianças e no meu, refletia sobre como isso tudo era resultante também da maneira pela qual vínhamos sendo enquanto grupo, do que elas conheciam de escola, do que eu conhecia de como fazer essa mudança de um cotidiano escolar que elas estavam acostumadas a viver desde então (afinal, em muitas conversas que tinha com algumas do grupo de interlocutoras, me indicavam esse fator importante na gestão da aula), para outro em que pudessem, enquanto coletivo, ter autonomia para construir em movimento e diálogo, trazendo a vida que tinham para a aula.

As possibilidades naquela turma eram muitas: as escolhas que tinham direito de fazer, a prática de dizer e ouvir, a forma de trabalhar junto e o exercício da autonomia em construção eram movimentos novos para as crianças e, por vezes, elas não sabiam como lidar com isso, ao não entenderem como, de uma hora para outra, poderiam ter outros tipos de comportamento na aula. Isso tudo gerava indisciplina, uma vez que não sabiam como se movimentar nesse contexto.

Muitas vezes eu também não sabia como reagir à indisciplina, o que somente fazia com que ela aumentasse. Explicarei: por vezes eu acabava perdendo a paciência nos conflitos que surgiam e, no calor dos acontecimentos, me esquecia de dialogar e intervir para que construíssem soluções. Assim, acabava punindo-as ou apenas impondo que todas ficassem quietas. Quando isso acontecia tudo parecia piorar, o que me fazia pensar, como ponderei na narrativa anterior, que a indisciplina delas muitas vezes era gerada ou produzida em resposta aos meus atos. →

Aparece também nesse escrito de 2011, a questão da interlocução com os pares, mesmo que não exatamente sobre o que acontecia na minha sala e nem mesmo com pares da mesma escola. É importante aqui destacar o quanto que ler sobre a

"Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado (...) tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros, depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)" (BAKHTIN, 2010a, p. 275).

prática da Cristina me fez perceber que o meu olhar e a minha escuta sensíveis estavam perdidos em algum lugar e que, para continuar me inventando professora com as crianças, era preciso resgatá-los: o olhar e a escuta. →

A partir da história da Cristina, portanto, eu enxerguei como estava sendo com as crianças e o que eu deveria resgatar em meus atos. Elas mostravam-me, a partir de seus atos, um pouco de mim, mas, de tão fechada que estava, não percebia que me "pediam socorro" e mostravam quem eu não gostaria de ser. Quando eu não exercia um olhar e uma escuta sensíveis, tudo tornava-se um problema e os encantos que poderia perceber nos atos de cada um da turma, ficavam imperceptíveis para mim. Sorte que pelas palavras da Cristina pude notar isso.

Muitas vezes esse olhar para a prática acontecia quando escrevia e também a partir do que o outro dizia de si ou de mim. Por exemplo, quando a professora Cristina conta de suas aulas e quando as crianças se manifestam de determinado modo em resposta a mim, logo lembrava a necessidade do olhar e da escuta que me auxiliavam a caminhar com elas. →

E assim, seguindo o conselho que os outros me davam; bem como ao ter acesso aos excedentes de visão que, de alguma forma, eles me possibilitavam; e buscando sempre manter-me sensível e atenta às nossas atitudes, nos próximos dias continuei a reflexão e o exercício da escuta e do olhar. E ao escrever notei mudanças positivas.

Se as narrativas dos primeiros meses abordavam bastante a indisciplina e as relações que iam sendo construídas na nossa turma, com o passar do tempo (a partir de maio), comecei a trazer à tona reflexões acerca de outros temas.

Talvez o início dessa mudança se evidencie mais nesta narrativa, que encontrei ao reler todas as narrativas em ordem cronológica. Escrita em nove de maio, é onde começo a buscar resultados (o que hoje não chamaria de resultados, mas sim de compreensão sobre o percurso), avanços nossos, e aí consigo pensar em nossas práticas e mudanças não só ao que se refere

"Você não pode explicar uma história; tudo o que você pode fazer é dar a ela várias interpretações. Você pode explicar os corpos que caem fazendo referência à teoria da gravidade. Mas você só pode interpretar o que pode ter acontecido com Sir Isaac Newton quando a lendária maçã caiu em sua cabeça no pomar. Então, nós dizemos que as teorias científicas ou as provas lógicas são julgadas por meio da verificação ou de testes (...) ao passo que as histórias são julgadas com base em sua verossimilhança ou "semelhança aos fatos da vida" (BRUNER, 2001, pp. 119-120).

"Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (...) As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem" (BAKHTIN, 2010a, p.379).

às relações entre mim e elas e entre elas próprias, mas entre elas e os conteúdos, bem como entre mim e os conteúdos:

Ainda fico angustiada por não entender como que meus movimentos vão se modificando, somente percebo que eles mudaram. Dentre todas essas preocupações acabo me esquecendo de que alguns podem estar possibilitando algo nas crianças e nas relações que estabelecem com os outros e com o conhecimento.

Pois bem, as coisas estão caminhando, caminhando bem, parece que aquele momento inicial no qual é necessário estabelecer uma ordem, para que as atividades pensadas possam ser realmente ricas e os espaços-tempos potencializadores de aprendizagens possam ser pensados, aconteceu. É, parece que existe uma ordem mínima para que todos possamos aprender e ensinar.

A roda que fazemos para registrar no livro da vida já acontece com quase todos os alunos. As conversas são escutadas e, às vezes, até nasce um diálogo sobre algum assunto. As minhas reclamações de barulho estão sendo atendidas e as atividades estão sendo realizadas. O que me resta saber é: eles têm interesse em quê? Gostam de realizar as atividades? Quais? Querem buscar? Como estimular a vontade de querer saber sempre mais? E de querer escrever, escrever e escrever?

Algumas vezes consigo ver o anseio de cada um em querer criar e mostrar para os outros. Responderam minhas cartas, quase todos responderam, alguns reclamaram por não terem conseguido ajuda e nem conseguido sozinhos. Ontem o Joaquim e a Mariah quiserem ler para todos as suas respostas. E os outros? Os outros escutaram, tiveram paciência com a leitura lenta do Joaquim e a leitura rápida da Mariah e escutaram. Desenhos para serem colocados no livro da vida chegam semanalmente e gritos de surpresa e animação ocorrem de vez em quando no momento em que ficam sabendo o tema da

"A disciplina da escola de amanhã será a expressão natural e a resultante da organização funcional da atividade da vida da comunidade escolar.

Com isso o problema disciplinar passa para o segundo plano, em benefício da organização material, técnica e pedagógica do trabalho, que deve ser o elemento essencial e decisivo do equilíbrio escolar" (FREINET, 2001, p.12).

produção de texto.

Eu acho que já estou podendo voltar ao meu normal, isto é, não ser tão brava, propor atividades em que possa dar atenção individualizada para alguns, talvez eles estejam criando uma autonomia, bem pequena, mas talvez ela esteja sendo construída sim. Digo isso porque ontem durante a produção de texto não precisei ficar andando pela sala chamando a atenção de um ou outro.

Senti-me do lado do Caio e depois do lado do Jefferson e os ajudei. A Turma dos Leões continuou criando o texto sobre como seria ser um robô. Os que têm dificuldades para escrever – que ainda não apresentam uma hipótese de escrita alfabética – receberam ajuda de outros colegas e também o fizeram. Mariah interviem junto aos outros, ajudou Mário em sua produção de uma forma inacreditável, deixando-o pensar e dando condições para que pudesse escrever, ao término de sua intervenção me disse: “Eu estou aprendendo a ser professora te observando, prô”.

O que fazer diante de tanta capacidade? Como estimular todas essas capacidades da Turma dos Leões? Como fazer para que se entusiasmem com todas as atividades e não só com algumas? Como ser capaz de fazer que aprendam o máximo possível? Como ensinar da melhor forma? (Narrativa "Resultados, cadê? É preciso olhar com atenção", 09 de maio de 2011.)

Acompanhando essas reflexões, percebo que minha prática pedagógica também mudou, as propostas mudaram, o que eu fazia a partir do que as crianças me diziam, por seus atos e falas, mudou. Meu escrever não tinha mais tanta ênfase na indisciplina e no que isso queria dizer e, com isso, o meu fazer era qualitativamente diferente do que no ano anterior. A ênfase na indisciplina e nos conflitos deixou de existir também porque em maio já tínhamos estabelecido uma relação significativa e maneiras de ser e fazer na escola, que já não eram desorganizadoras do tempo e do espaço, mas sim potencializadoras de aprendizagens e reorganizações demandadas pelo coletivo.

Também eu havia mudado um pouco, sendo mais firme com eles. Isso fica evidente em uma narrativa que intitulei como —Onarco”, escrita um mês antes dessa que acabaram de ler.

*Quando sair, procure andar pelo outro lado da rua.
Depois, mude de caminho, ande por outras ruas,
calmamente, observando com
atenção os lugares por onde você passa.*

(Clarice Lispector)

Minha turma andava meio agitada, não como os do ano passado, mas eu começava a me preocupar com a possibilidade de vir a ser desses pequenos. Um belo dia, mais ou menos no começo de março, quando pedi que fizessem a fila para descermos para o café, todos começaram a correr pelo corredor. Chamava a atenção das crianças, contudo ninguém ligava. Foi quando resolvi mandar as que estavam quietas descerem sozinhas e desci com as seis que não me obedeciam para a sala da coordenadora. Resultado: seis advertências e uma bela bronca da coordenadora no final do dia. A bronca foi para toda a turma do leão e durou um tempão, eu que escutava e via aquelas carinhas olhando com uma expressão de "ué" para mim, tive vontade de rir algumas horas (mas felizmente consegui me conter).

No final do dia fui chamada na sala da coordenadora e escutei algo mais ou menos assim: “No ano passado tínhamos uma justificativa, a turma não teve professora, você pegou já em outubro... este ano, não há justificativa, misturamos as salas, não há motivo para a sua turma estar como está. Vanessa, você deve pegar firme com eles, esse seu jeito não dá certo, você é muito agitada e acaba agitando os alunos. Vejo você conversando com eles toda hora, isso não adianta, você deve dar comandos curtos! Vou ver se o comportamento deles melhora, se não melhorar irei assistir aula na sua sala.”

Em alguns aspectos eu tinha que concordar com ela: eu sou uma pessoa agitada, gosto de movimento, gosto quando estão empolgadas com alguma coisa, acho no mínimo estranho crianças mudas e estáveis durante 5 horas, todas sentadas em suas cadeiras. Em outros aspectos não poderia concordar nunca... Agora, depois de um mês, penso que foi bom escutar tudo aquilo da coordenadora e ver outras pessoas – Rosaura, Adriana, Tamara e Patrícia⁶² – de uma forma mais amena, me dizendo o mesmo (ao dizerem que talvez as crianças me vissem enquanto irmã mais velha, ou que encontrei na escola, do lugar de professora, um espaço para transgredir).

Eu mudei, acho que consegui me colocar em uma outra posição, na qual me coloco como professora realmente e não admito certas atitudes. Para isso, também tive de privá-los de

⁶² Integrantes do grupo de interlocutoras.

momentos ricos, para (quem sabe) daqui a um tempo, conseguir inserir essas práticas novamente em nossa rotina.

(...)

Então, voltando à Turma do Leão: ela realmente mudou. As crianças passaram a escutar, a se respeitarem mais, a realizar as atividades e ficaram mais calmas. Mudaram por quê? Antes, quando eu ficava brava, elas não mudavam e agora mudaram por quê? Como eu mudei para que elas me respondessem desse jeito?

Acredito que talvez minhas falas e atitudes agora viessem mais carregadas de verdades do que anteriormente. Não sei ao certo qual o motivo de uma mudança tão repentina. Devo ter passado a acreditar que para que aquilo tudo funcionasse era necessário o mínimo de disciplina, devo ainda ter mudado minha atitude e reorganizado a aula em prol desta nova crença. Tá, isso ocorreu... Mas a questão é outra: como foi que a minha atitude mudou e como foi essa reorganização?

Pensei no comportamento das crianças e no meu, nas práticas e nos atos que puderam resultar naquilo tudo e cheguei a uma conclusão: para mudar a dinâmica da turma era preciso pensar em outras maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 2008). E, conseqüentemente, para pensar em novos movimentos é preciso que pensemos no que era feito antes. Uma vez que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é reatualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem” (TARDIF, 2010 p.36). Dessa maneira, estaria o antigo sendo reatualizado porque eu aprendi que as crianças precisam aprender tudo e que, para isso, precisam ser guiadas até aprenderem a organizar/lidar com as diversas variáveis da aula (tudo o que diz respeito a relações e aprendizagens).

O que estava gerando tanta desordem? Logo que mudei meu posicionamento, eu continuei fazendo o livro da vida e a roda duas vezes por semana, por exemplo. Percebi que não eram as atividades propostas que estavam sendo desorganizadoras do espaço, mas sim as minhas atitudes. Havia esquecido que as crianças não têm a lógica do conhecimento pronto, que precisam aprender por etapas, ir construindo o conhecimento e vendo necessidade em construí-lo. Havia percebido que isso tudo não acontece só com os conteúdos conceituais, mas também com os procedimentais e os atitudinais.

Criança precisa de alguém que as guie e não deixe tudo muito solto. Acho que querer que sejam autônomas não é algo tão simples como eu pensava, aos poucos tenho de ir ensinando-as a terem autonomia. Percebo que elas não passam da heteronomia para a autonomia de uma hora para outra, a autonomia deve ser ensinada, praticada aos poucos, outros valores também devem ser entendidos e praticados para que consigam ser autônomas.

Mas, o que eu penso ser mais válido de tudo isso é “andar pelos dois lados da rua e andar por outras ruas”, observando as vantagens e desvantagens dos dois: o que acrescentam e o que subtraem da Turma dos Leões. Devo pensar nos dois eus – aquele antes do marco e esse do depois do marco. Acredito que o antigo ainda está um pouco em mim... e eu gosto disso, gosto de tê-lo por perto. (Narrativa "O marco", mês de abril de 2011.)

Tanto a coordenadora como o grupo de colegas do GEPEC queriam dizer que as minhas práticas (inovadoras para as crianças) e o meu jeito de ser estavam desorganizando a aula. Por um lado, eu ouvia que isso não poderia ocorrer, porque com crianças deveríamos ser mais diretos, conversar menos, fazer o que está na apostila como —~~deveria~~ *deveria ser feito ali*”, que eu devia ser mais séria. Por outro, eu ouvia que primeiro deveria ser resolvido o problema da indisciplina e, pouco a pouco, deveria inserir formas de fazer e de ser diferentes naquela turma e, ainda, agir no sentido de que me enxergassem como professora. →

Assim, parei com boa parte das propostas que gerava muito movimento, que por sua vez estava gerando desorganização, e comecei a ser mais firme com eles. Parei com os fichários e coloquei as crianças sentadas sozinhas (ato que hoje desconfio não ter sido o melhor a fazer na época, no entanto foi o possível). Além disso, fui mudando um pouco o modo de me relacionar com elas, deixando mais claro o que era certo e o que não era, considerando que a autonomia ainda estava sendo

"É importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar ao educando e falar com ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando" (FREIRE, 2008, p.85).

construída, e pouco a pouco. Isso tudo ocorreu no final de março e percebo que, com o tempo, a situação foi melhorando e pude voltar a agir como antes. Ainda que as crianças não ficassem sempre em duplas ou grupos e também que nem sempre usássemos os fichários de atividades. Essa melhora aconteceu aproximadamente em maio. A partir dessas mudanças, começo a pensar então em outros aspectos da profissão como indica a narrativa *Resultados, cadê? É preciso olhar com atenção*, já transcrita anteriormente.

Para mostrar como a reflexão sobre outros temas levava a outras práticas é necessário que eu conte um pouco sobre como eram as nossas aulas. Desde o início do ano, nessa turma, propus que sentassem em duplas, elegi as duplas de acordo com os conhecimentos que tinham em relação à aquisição da escrita e de acordo com as características de cada criança. Assim, ajudavam-se e ajudavam-me quando, dispostas sempre em pares, ensinavam e aprendiam também com seus amigos e amigas a todo o momento, não somente os conteúdos conceituais e procedimentais, mas também os atitudinais. Contudo, aprender a trabalhar em duplas, a ajudar e a ser ajudado também foi um processo.

Logo, ainda propus que tivéssemos um livro nosso o *Livro da Vida* proposto por Freinet, no qual registraríamos tudo que fosse importante para a nossa turma. Eu disse que ali seria um lugar onde ficaria registrado nosso percurso, nossas questões, nossas produções e nossas características.

Enxergava esse momento como algo necessário, pois acreditava que não somente construiríamos um coletivo, uma identidade⁶³ da turma (o nome da turma também nos ajudaria nisso); mas também porque ao contarem do que faziam na sala de aula e achavam importante, se sentiriam autores de suas aprendizagens, percebendo suas produções. Além do que, seria um momento coletivo de produção de texto, no qual cada dia uma, duas ou três crianças seriam os escribas da turma.

"Depois de ter colocado a criança em seu elemento de criação e de trabalho, a educadora deve ouvi-la falar, estimulá-la nas direções que lhe parecem favoráveis; ela notará o essencial de suas palavras e realizará, assim, um texto [no meu caso ou eu ou alguma criança era o escriba da sala, que produzia conjuntamente o texto em suas falas] que será como que a emanção superior, a sintetização e a fixação mágica de um pedaço da vida" (FREINET, 2001, p. 34).

⁶³ A nota 59 indica o que entendo quando falo em identidade.

Começamos fazendo o *Livro da Vida* em roda, duas vezes por semana. Antes pensávamos o que iríamos escrever, depois produzíamos o texto coletivamente e alguma criança registrava. Com o tempo fui adaptando esse momento: passamos semanas sem registrar por causa da dificuldade de ficarem em roda para isso; algumas vezes algum aluno usava o livro para desenvolver tudo o que estávamos fazendo em sala, como forma de registro coletivo do dia; recomeçamos a registrar novamente em roda, só que no final da aula; as mudanças aconteciam de acordo com a possibilidade ou impossibilidade desse momento.

A conversa e a leitura eram feitas com todos sentados no chão. Todos os dias fazíamos a leitura e a conversa no primeiro horário. Portanto, a aula sempre começava com a leitura de um livro — de diferentes tipos de texto. Para mim, como já disse, esse momento era essencial: ler para as crianças para que pudessem ir, a cada dia, apreciando as leituras, criando o hábito de ler, conhecendo diferentes gêneros discursivos, ampliando o seu repertório para que pudessem também, a cada dia, produzir melhores textos, expressando-se através deles. Muitas vezes eu apenas lia, na maioria das vezes, explicando o gênero, outras vezes intervia, fazendo com que antecipassem o tema do texto a partir do título, fazendo perguntas no final e no meio da leitura.

Após esse momento, ora conversávamos sobre como estava cada um naquele dia e porque se sentia daquela maneira, ora escrevíamos no *Livro* sobre o que fazíamos em nossa turma, ora produzíamos textos na informática e ilustrávamos com algum desenho que fazíamos no *paint* (software para realização de desenhos), ou jogavam jogos nos quais precisavam usar alguns conhecimentos sobre a língua escrita ou sobre matemática. Julgava a conversa importante não somente para que passassem a organizar as ideias para se expressarem em público, aprendessem a ouvir os colegas e a esperar o seu momento de falar, mas também para conhecê-las. →

Antes de começar a aula era importante saber como as crianças estavam, se havia ocorrido alguma coisa diferente com

"Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (...)

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escutarem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda." (FREIRE, 2006, pp.116-117)

elas, como havia sido o período da manhã etc. Para isso, eu perguntava como estavam se sentindo e por quê. Era um momento de nos conhecermos mais, de contar de nossas felicidades e tristezas, era um momento de partilha e mais um momento de estreitar os vínculos que vínhamos construindo.

Desde o ano anterior, uma das minhas preocupações era que queria ser uma professora que respondesse as necessidades de cada uma das crianças, respeitando e levando em consideração as suas características, para isso mudei a organização do trabalho pedagógico. Uma das coisas que fiz foi elaborar um fichário de atividades de português e outro de matemática com diversas atividades, nas quais diferentes expectativas de aprendizagens e objetivos eram contemplados em cada uma delas. Assim que terminavam de registrar a rotina, que eu ou algum aluno havia escrito na lousa a proposta era que escolhessem alguma atividade. Após eleger a que gostariam de fazer, me mostravam para que visse se era adequada às necessidades de cada um deles (se para um era muito difícil ou muito fácil). Às vezes, eu também sugeria as atividades. Assim que terminavam e me mostravam, guardavam em seus saquinhos, pois cada criança tinha um saquinho onde guardava as produções realizadas em folhas soltas. Depois desse momento, ora elegiam outra atividade para fazer, ora iam produzir textos.

*"... uma das vantagens do emprego desses fichários é permitir que as crianças progridam de acordo com o seu ritmo próprio e, se for o caso, queimem ligeiramente as etapas para se adiantarem".
(FREINET, 2001, p. 81)*

Pelo menos duas vezes por semana havia produção de textos, ou individualmente, ou em dupla, ou coletivamente (a produção dos textos coletivos era um momento no qual conseguia explicar para todos a estrutura de um texto, um tipo de texto, a sua função e o seu desenvolvimento). Às vezes a mesma proposta era feita para todos, às vezes diferentes propostas eram feitas para que pudessem escolher. Nesse momento, eu sempre ficava com os que ainda tinham muita dificuldade em produzir textos, auxiliando-os.

Assim como no momento anterior, no qual cada um fazia uma proposta diferente, eu também ficava entre os alunos que precisavam de uma intervenção mais atenta e os outros, quando

necessitavam algo, vinham a mim ou pediam ajuda para algum colega que já se encontrava em nível mais avançado de conhecimentos em relação ao que estava sendo trabalhado, isto é, uma zona de desenvolvimento real no que diz respeito ao conteúdo. →

À medida que terminavam, me mostravam e eu apontava pontos que seriam necessários melhorar quanto à estrutura do texto, ao desenvolvimento, à coerência, à coesão, à gramática, de acordo com as necessidades de cada um. Voltavam aos seus lugares e reorganizavam o texto ou apenas corrigiam.

Logo distribuía essas crianças, que tinham facilidade, para me ajudar com as outras. Enquanto algumas ajudavam, outras liam livros e gibis, faziam sua revista de cruzadinhas ou jogavam Super Trunfo⁶⁴. Esses textos muitas vezes eram lidos, no dia seguinte, por quem desejasse, para o restante da turma: viravam presentes para a turma do lado: eram cartas para amigas e amigos ou familiares, informativos para os alunos e as alunas mais novos, textos para comporem painéis ou somente eram corrigidos por elas. Com o tempo a correção foi ficando algo mais complexo, foram ficando desanimados e tive que falar da importância da escrita para mim para que voltassem a se animar, o que fez com que começassem a produzir textos maiores.

Temos produção de texto toda terça e quinta, além de muitas segundas na informática. No início do ano todos adoravam o dia da produção de texto. Escreviam um texto sobre o tema solicitado e quando terminado faziam um desenho sobre a sua produção. Os textos que apareciam eram lindos, o cuidado das crianças com o caderno de produção de texto também era lindo! Acontece que com o passar do tempo acho que aquilo não era mais novidade e alguns deixaram de gostar tanto desta prática de escrever, passaram a reclamar um pouco e a fazer textos menores, outros continuaram

"A zona de desenvolvimento proximal (...) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente" (VIGOTSKI, 2007, pp. 97 e 98).

"Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever 'composições' ou 'redações' do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe" (JOLIBERT et al., 2006, p192).

⁶⁴ Jogo de cartas que compara valores atribuídos a características de alguma coisa ou ser.

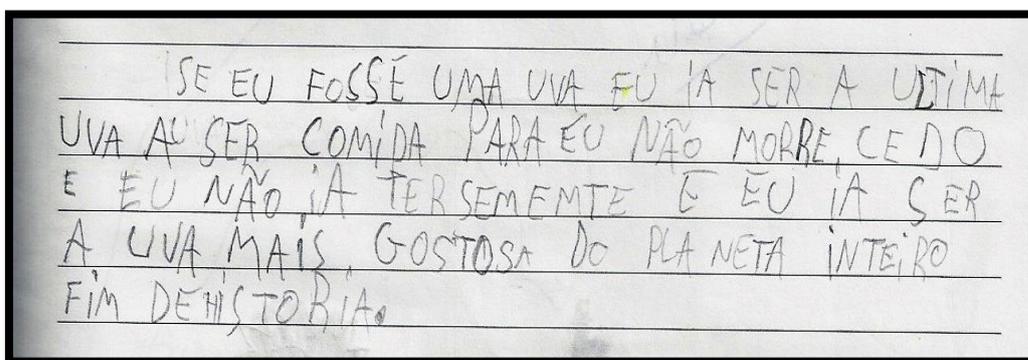
adorando a ideia de poder inventar naquele espaço.

Foi quando eu percebi que algo tinha de mudar e não sabia muito bem o que fazer para que a vontade de escrever, de criar, de contar e de imaginar voltasse em cada um deles. Comecei, então, a dizer o quanto que a escrita é importante para mim, o quanto acho bacana mostrar para os outros aquilo que escrevo, como que é mágico criar alguma coisa através das palavras, alguma coisa que ninguém imaginaria que você pudesse escrever, disse do como é bom ver que alguém gostou do seu texto e, mais, que a hora da produção de texto é a minha hora favorita na escola.

Depois dessa minha confissão sem quase intenção nenhuma (risos), as crianças começaram a pedir para ter produção de texto, passaram a reclamar menos e a escrever mais e mais, requerendo a minha ajuda a toda hora (aqueles que apresentam uma escritas ainda não alfabética e aqueles que apresentam uma escrita alfabética, mas ainda apresentam dificuldades para escrever um texto).

É legal ver o quanto que foram se desenvolvendo. Abaixo trago alguns textos do Juca, que começou a querer escrever mais. Apesar de sua vontade por escrever mais e mais, Juca ainda tem muitos problemas no texto (na estruturação do texto, parágrafos, pontuação). (Trecho da narrativa "O espaço privilegiado da produção e texto na turma do leão", 22 de maio de 2011)

“Escrever é reescrever. Escrever é um PROCESSO mais do que um PRODUTO ou, melhor, a qualidade e a adequação do produto depende da qualidade e da adequação do processo. Um texto é produzido por camadas, com um ir e vir entre intenções do autor e necessidades linguísticas do texto” (JOLIBERT, 2006, p.193).



(Imagem 9: Texto "E se eu fosse uma uva" - Juca, 17 de fevereiro - Fonte: Acervo pessoal)

CONTINUEI O TEXTO

UM DIA ACORDEI E PERCEBI QUE EU TINHA VIRADO UM LEÃO AI A MINHA MÃE PENSOU QUE, EU TINHA SIDO INOCULADO. ELA PEGOU A CINTA E FICOU ME BATEENDO E EU SO FUGINDO TENTANDO FUGIR. AI EU DEIXEI UM RUGIDO A MINHA MÃE SAIU DE CORRENDO DE TANTO SUSTO QUE ELA FICOU DEPOIS EU VI QUE ERA UM DESEJO QUE EU FIZ FIM.

(Imagem 10: Texto "Um dia eu acordei e percebi que eu tinha virado..." do Juca -12 de maio - Fonte: Acervo pessoal)

FAZ DE CONTA

TÍTULO: EU VIREI UM SUPER HERÓI

UM DIA EU PERCEBI QUE EU VIREI UM SUPER HERÓI. FOI ASSIM MESMO.

UM DIA EU DISE ASSIM: EU QUERIA SER UM SUPER-HERÓI MAS MINHA MÃE DISE, NÃO DA FILHO PARA VIRA UM SUPER-HERÓI. MAIS EU NA DESEJEI DE VIRA UM SUPER-HERÓI. EM JÃO EU FIQUEI FAZENDO ASAS PARA VOAR MAS DE ASO PRA SER O HOMEM DE ASO FIZ RODA DE FERRO PARA SER O HOMEM DE FERRO E FUI FAZENDO UM MONTE DE COISA. E MINHA MÃE SO DIZIA VOCE NÃO TEM CHANCE DE SER UM SUPER-HERÓI. E EU DICE E TENHO CERTEZA QUE EU VOU CONSEGUIR AI EU FIQUEI MONTANDO UM MONTE DE COISAS DE SUPER-HERÓIS. A EU FUI CONSTRUINDO, CONSTRUINDO MAIS AGORA NÃO É SO MINHA MÃE QUE FICA FALANDO QUE EU NÃO PODIA VIRA UM SUPER-HERÓI. EU FUI CONSTRUI DE NOVO PRO MEU ESCRITÓRIO DE CONSTRUI E FIQUEI CONSTRUINDO MAIS ROBÔS E FIQUEI CONSTRUINDO E CONSTRUINDO ROBÔS E COISAS DE SUPER-HERÓIS. MAIS AINDA TODO MUNDO DA MINHA FAMILIA FICOU FRA

QUE EU NÃO PODIA SER UM SUPER-HERÓI MAS AI ESTAVA AQUI E EU FUI VOAR AI FAZENDO OUTRO DIA E AI EU FUI FAZER MAIS COISAS DE SUPER-HERÓIS. AI EU CONSEGUI E AI A MINHA FAMILIA FICOU DE QUECHO CAÍDO PORQUE QUE EU CONSEGUI FAZER COISAS DE SUPER-HERÓIS MAIS EU QUERIA MAIS COISAS DE SUPER-HERÓIS ENTÃO EU FIQUEI FAZENDO MAIS COISAS DE SUPER-HERÓIS AI A MINHA FAMILIA AGORA ELES SABEM QUE EU CONSEGO FAZE COISAS DE SUPER-HERÓIS MAIS QUEM NÃO ACHA QUE EU NÃO CONSEGO FAZE COISA DE SUPER-HERÓIS É O MEU VIZINHO UM MONTE DE PESSOAS PORQUE ELA PEGOU UM MICROFONE PARA TODO MUNDO QUE MORAVA PERTO DA MINHA CASA. AI EU DICE EU NUNCA VOU DESISTIR AI EU FUI PARA O MEU ESCRITÓRIO PARA FAZER MAIS COISAS. EU FUI CONSTRUINDO E CONSTRUINDO MAIS COISAS E AI UM HOMEM JOGOU UMA PEDRA NA PEDRA ESTAVA AMARRADA COMO FOLHA E NA FOLHA ESTAVA ESCRITO VOCE NUNCA VAI CONSEGUIR CONSTRUIR COISAS DE SUPER-HERÓIS. MAS EU SABIA QUE EU IA CONSEGUIR FIQUEI CONSTRUINDO AS MINHAS COISAS EU NUNCA SAÍ DE LA CASA AI EU FIQUEI CONSTRUINDO E CONSTRUINDO E TODO MUNDO A CREDITO FIM.

(Imagens 11 e 12: Texto "Faz de conta..." - Juca, 24 de maio - Fonte: Acervo pessoal)

Nesse ano, bem como no anterior, também iniciei as aulas trocando cartas com cada uma delas. Porém, quando começamos a trocá-las com outra escola, de outra cidade, na qual cada criança tinha o seu amigo correspondente, parei. Ao escreverem as cartas diziam de si aos outros e perguntavam deles, era também um momento árduo de trabalhar a escrita e a organização do texto. Era preciso que o colega que a receberia, a entendesse. Por isso faziam um rascunho, corrigíamos e logo passavam a limpo para enviar.



Precisavam pensar sobre si próprias para contar-se às outras crianças, para responder as perguntas e também para elaborar perguntas sobre o que gostariam de saber. Para manter uma conversa por meio das cartas era preciso que soubessem escrever um texto compreensível e coerente.

Referente às atividades da apostila, usávamos para criar outras atividades, isto é, eu as adaptava de maneira que ficassem mais atrativas para as crianças. Por exemplo, uma atividade de leitura e perguntas sobre ecossistema, transformava em um pequeno projeto, onde antes de responder teriam que grifar de uma cor as informações sobre o clima e de outra sobre a vegetação, feito isso responderiam as perguntas e, cada grupo, produziria uma pintura com tinta retratando o seu ecossistema para apresentar para o restante da turma e, depois, compor um painel sobre os ecossistemas. E assim ia transformando as atividades da apostila em entrevistas, teatros, textos informativos a serem apresentados aos alunos mais novos, painéis para que outras classes pudessem conhecer nosso trabalho. Nessas propostas que eram alteradas, na maioria das vezes eu priorizava o trabalho com procedimentos de estudo, que nos ajudavam a compreender os textos e construir os produtos combinados. →

No nosso dia-a-dia também desenvolvíamos outros projetos. Um deles era o de troca de cartas com os alunos da outra escola. Outro, o projeto de leitura, no qual, a cada semana, lia um capítulo do livro —ABolsa Amarela” de Lúgia Bojunga, resumíamos e, depois de feitos todos os resumos, fizemos

"A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento além do alcance da nossa voz, além das barreiras da nossa escola" (FREINET, 2001, p.38).

"É aí que reside a tarefa fundamental e intransferível da escola: ensinar aos alunos os procedimentos dos quais todo leitor competente pode se utilizar quando quer e precisa aprender com o texto. Além de ser esta uma aprendizagem a ser garantida para que os alunos possam avançar em sua escolaridade, é também uma necessidade do mundo atual se considerarmos que a grande quantidade de informações produzidas e veiculadas em diferentes meios de comunicação requer do leitor relativa autonomia para selecionar e interpretar de forma adequada os textos produzidos socialmente.

Portanto, não é suficiente que os alunos aprendam os conteúdos a partir do texto, mas sim, que vivenciem procedimentos que os auxiliem a compreendê-lo e a aprender com ele. É necessário ensinar os alunos a estudar e a tomar consciência do que é preciso fazer para estudar um texto" (ACRE, 2011, p. 21).

maquetes com argila e as pintamos dentro de caixas de sapato, sendo que cada uma representava um capítulo do livro. Assim, quando colocadas sequencialmente, tivemos a história a partir de nossas maquetes e resumos para expor para a comunidade escolar. Ainda nesse projeto, cada dia um levava a bolsa amarela e um caderno para casa, onde escreviam três vontades que tinham. O projeto de fazer um —Super Trunfo” dos planetas, para o qual precisamos estudar sobre o sistema solar e sobre cada planeta. Esses eram momentos importantes para a turma.

Quanto às apostilas, além das atividades que modificávamos, o que no ano anterior era necessário fazer coletivamente — juntos elaborávamos respostas para as questões da apostila e depois as crianças as copiavam — nesse ano já era possível fazer diferente. Conseguíamos, na maior parte das vezes, realizar as atividades cada um em sua dupla, elaborando a sua resposta e, depois disso, discutíamos coletivamente. Muitas vezes, quando não me detinha em alguns alunos, ia passando pelas mesas e alertando-os sobre equívocos cometidos, para que pudessem testar outras hipóteses. Ademais, o uso desse material era muito menos frequente do que antes.

Além disso, ao pensar na relação com os pais, que eu queria que fosse cada vez mais próxima, pois acreditava que poderiam me ajudar e que tinham total direito de participar e saber da vida escolar de seus filhos, iniciei o Caderno dos Pais⁶⁵. Ali registrava tudo o que era importante em nossos dias, colocava fotos das crianças trabalhando, do que produzíamos, do dia a dia. O objetivo era trazer os pais para perto da nossa turma, para que sentissem que ali poderiam dizer o que pensavam, questionar, ajudar, descobrir conosco, ao invés de se sentirem intrusos na escola e se silenciarem. Queria que se sentissem à vontade para fazer parte do nosso cotidiano, para poder dizer o que

"(...) é necessário que também a população olhe para a escola como algo que é seu, próximo, necessário. O professor precisa, portanto, familiarizar a população com o seu trabalho na escola, tornar esse trabalho compreensível para ela. Ele deve falar sobre as dificuldades, indicar onde está a saída, dar a conhecer como é importante para as crianças que elas venham para a escola (...)" (KRUPSKAYA, 2017, p. 110).

"O silêncio é o resultado do silenciamento: a cultura ocidental e a modernidade têm uma ampla experiência histórica de contato com outras culturas, mas foi um contato colonial, um contato de desprezo, e por isso silenciaram muitas dessas culturas, algumas das quais destruíram. (...)O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis. E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio no primeiro momento. Esse é um dos desafios mais

⁶⁵ O caderno dos pais (pensado pela Prof^a Cristina Campos) é uma maneira de trazer os pais para a aula durante todo o ano. Nele colocava tudo o que ocorria de interessante na turma do leão, bem como a nossa rotina. Era um caderno com fotografias e escritos que transpareciam os movimentos das crianças, as atividades desenvolvidas e seus objetivos, bem como as novidades das turmas. Atualizava o caderno com frequência e o enviava para os pais, para que pudesse vê-lo, bem como escrever, compartilhando experiências, dizendo das suas impressões e dúvidas.

desejassem, queria construir uma relação de confiança e parceria com eles, afinal seus filhos passavam cinco horas por dia comigo.

Desse modo trabalhávamos nós, a *Turma dos Leões*, realizando as propostas ora em duplas, ora individualmente, ora em grupos; com uma professora que conseguia mais do que havia conseguido no ano anterior, ser para cada um dos estudantes; com crianças que se levantavam para tirar dúvidas com a professora e trocar uma ideia com o colega; com música e sem música, com reclamação e com entusiasmo; e, também, com um pouco de indisciplina, em que o pouco, às vezes, era muito. Mas ali eu via trabalho, produção, construção, desconstrução, posso dizer que tínhamos antes um caos produtivo que com o tempo deixou de ser um caos para virar uma movimentação produtiva.

Foi um ano melhor de trabalho, no qual inventamos mais, trabalhamos com mais autonomia e produzimos mais saberes. Na verdade, não é possível comparar as crianças de turmas diferentes, até porque cada uma tem o seu ponto de partida e processos diferentes durante o aprender e o ensinar. Mas posso comparar o meu desempenho. Eu possuía mais confiança para criar e recriar junto com eles, e organizar e reorganizar aquele tempo e aquele espaço. Mesmo assim continuava não gostando das apostilas, nosso trabalho sem elas era muito melhor.

A apostila toma nosso tempo, querendo ou não a rotina se desenvolve para que ela seja cumprida até o final de cada semestre. Além de compartimentar os saberes (porque as disciplinas estão lá, todas separadas, e as crianças já começaram a criar gavetinhas em seus cérebros, onde guardam em uma o conhecimento referente a matemática, em outra a ciências e assim por diante – isto está posto na apostila e conseqüentemente posto para elas que entram em contato com esse material), elas também têm incorporado que uma atividade dura pouco (as atividades das apostilas – são 5 por semestre – não devem tomar tanto tempo, visto que se deve

fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento" (SANTOS, 2007, p. 55).

"... dê aos seus alunos ferramentas de trabalho, uma imprensa, linóleo para gravar, lápis de cor para desenhar, fichas ilustradas para consultar e classificar, livros para ler, um jardim e uma coelheira, sem esquecer o teatro e os fantoches — e a Escola será esse canteiro em que a palavra trabalho aparecerá em todo o seu esplendor, ao mesmo tempo manual, intelectual e social, no seio do qual a criança nunca se cansa de procurar, de realizar, de experimentar, de conhecer e de subir, concentrada, séria, refletida, humana!" (FREINET, 2004, pp. 66-67).

realizar todas durante o ano, nenhum tema é aprofundado e assim, elas não se configuram como sendo um lugar tão fértil para o surgimento de questões). Infelizmente acredito que esse pouco/nada aprofundamento não possibilita para a criança o sentimento de necessidade e vontade em buscar e construir novos conhecimentos.

(...)

A escola não deve estar associada à vida? A apostila com seus conteúdos compartimentados em várias áreas e com seus temas nada aprofundados consegue associar vida e escola? Em nossas vidas é tudo dividido? É tudo rápido? Estabelecemos relações superficiais? Realizamos ações superficiais e sem relações com os outros e com outras ações? Não!!!! É tudo diferente! A vida não aparece dentro das apostilas que o município adota. As crianças aprendem com as apostilas? Sim! Aprendem o que querem que aprendam, são formatadas.

Então, imagino como seriam capazes de realizar várias relações, serem mais críticas, saírem buscando, lendo e escrevendo se pudessem ver relação entre o que aprendem e a vida ou, ainda, se ao menos tivessem vontade, mais vontade de buscar e aprender através de experiências significativas.

(Trecho da narrativa "Em cima do muro? É preciso entender para sair daí!", 31 de maio de 2011)

Não concordando com o uso desse material, buscava agir mais de outras maneiras, conforme comentei. O que expliquei, sobre transformar a atividade da apostila em outra coisa e, ainda, realizar projetos com as crianças, ficou mais fácil depois que participei de um grupo⁶⁶ que elaborou um material para que

"A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 2005, p.66).

"A necessidade (...) como acabamos de mencionar, de basear no trabalho toda a atividade escolar supõe que a escola dê definitivamente as costas à mania de uma instrução passiva e formal, pedagogicamente condenada, que ela reconsidere totalmente o problema da formação ligado ao da aquisição e que se organize para auxiliar as crianças a se realizarem por intermédio da atividade construtiva" (FREINET, 2001, p.11).

⁶⁶ Esse grupo – coordenado por Rosaura Soligo, do Instituto Abaporu de Educação e Cultura – do qual faziam parte Adriana Pierini, Carla Ropelato, Patrícia Fujisawa, Tamara Lopretti e eu, elaborou um caderno de propostas destinadas a alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do ensino médio, para a rede estadual do Acre, com a finalidade de ensiná-los a estudar e a ler melhor.

crianças aprendessem a estudar e a ler melhor. Junto com esse grupo inventava propostas — sequências de atividades e projetos — com diferentes expectativas de aprendizagens e diferentes procedimentos metodológicos.

Antes de iniciar a elaboração desse material, Rosaura explicou-me algumas coisas que eu não havia visto no curso de formação inicial. Fui percebendo a diferença que faz o fato de considerar a todo o momento que a criança não tem a lógica do conhecimento construída e que necessita que muitas propostas sejam explicadas parte por parte; que a consigna da professora tem uma importância tamanha; notei o quanto de conteúdo também procedimental e atitudinal que podia ser explorado em sequências de atividades e projetos, e como esses conteúdos ajudariam a criança na construção inclusive dos conteúdos conceituais; aprendi diferentes procedimentos de estudo; que se deve pensar em cada expectativa de aprendizagem possível de desenvolver com determinada proposta; que, de acordo com o objetivo da leitura, a proposta do trabalho com textos será uma ou outra; entre outras aprendizagens...

Durante a elaboração do material, fui aprendendo a propor isso às crianças, a fazer com que as sequências de atividades se orientassem por certas expectativas de aprendizagem, enfim, a ensinar crianças a aprenderem a ler e a estudar melhor, a aprenderem pela leitura. Assim, fui me sentindo mais segura — incorporando esses saberes em minha prática — para mudar as atividades das apostilas de modo com que se tornassem propostas para aprender a ler e estudar melhor e para inventar projetos e sequências de atividades.

Contudo, apesar de ser um momento de muita aprendizagem, esse período, no início, despertou sentimentos contraditórios em mim. Ao mesmo tempo que julgava importantíssimo aquele trabalho que estávamos fazendo e o desenvolvimento daquele tipo de propostas em sala de aula, associava-o às apostilas, vez que seria um caderno de atividades para escolas de um estado do país.

Estaria eu tirando o direito de outros professores criarem e elaborando atividades para que utilizassem? Mesmo quando a proposta do material é de que modifiquem, utilizem o que precisam, criem etc?

Talvez não. Acontece que eu estou aprendendo muito fazendo essas sequências de atividades. Aprendendo sobre a leitura, sobre os procedimentos de ensino, sobre procedimentos de estudo... Aprendendo sobre sequências de atividades e sobre como devem ser estruturadas e dirigidas às crianças. Algumas coisas não aprendemos na faculdade, algumas coisas pensamos

que estamos fazendo certo na escola e às vezes está tudo bem mais ou menos e, ainda, outras vezes nem nos damos conta de desenvolver atividades com diferentes fins como são essas desse caderno (aprender a estudar e a ler melhor) e, se nos damos conta, não sabemos sobre todos os procedimentos de estudo e sobre as expectativas de aprendizagens que se pode trabalhar.

Pois bem, se eu não tivesse fazendo parte desse grupo de elaboração do Caderno 4 e o recebesse para utilizar com meus alunos (como um apoio) acredito que descobriria algumas outras práticas possíveis para me auxiliar na formação de crianças mais autônomas. Se o utilizasse a favor das crianças e não por outros motivos, seria muito produtivo. Aprenderia, enxergaria necessidades com as quais eu não me preocupava antes e poderia usar esse material a favor dos educandos.

É, existem materiais e materiais, existem diferentes fins, existem diferentes formas. Poderia falar que todo material pensado por alguns para ser desenvolvido por muitos outros é assim formatador de crianças e professoras? Não, cada um tem uma forma, um conteúdo...

A forma/contéudo/intenção é tão diferente (nesses dois casos, nos quais me encontro) porque quando ainda estava sendo pensado, quando a ideia estava sendo construída a pessoa que o fazia (Rosaura) produzia-a com diferentes intenções daqueles que pensam em formatar pessoas ou atingir metas de avaliações externas desconsiderando as crianças e seus saberes. Devo ter entendido: já que a forma vem junto com o constituir-se do conteúdo e, já que este constituir-se foi pensado com propostas tão ricas, flexíveis e não obrigatórias... o caderno de sequências de atividades, apesar de pensado por alguns, me parece algo que todos irão reconstruir, parece-me algo que pode ser rico.

Consigo, agora, diferenciar esses dois materiais e me entender nesses dois lugares que ocupo. Não há mais crise existencial, há entendimentos sobre intenções e propostas e sobre algo que é pensado para um mercado existente aí fora e outro algo que é pensado para crianças existentes aí fora. (Trecho da narrativa "Em cima do muro? É preciso entender para sair daí!", 31 de maio de 2011)

Já sabia desde o ano anterior que uma escuta e um olhar sensíveis muito me ajudariam para notar o que as crianças queriam me dizer e me ensinar e, assim, a partir dos sentidos que eu fosse atribuindo ao que me mostravam, poderia ir reorganizando a minha prática. E soube com o desenvolvimento desse material – não somente através das

aprendizagens com o grupo que o produzia, mas também junto com as crianças quando desenvolvíamos sequências e projetos de acordo com o que mudava na apostila ou me requisitavam eles — que saber como adequar propostas às expectativas de aprendizagens e maneiras de propor diversificadas, também possibilitava que as crianças me dissessem e me ensinassem de outras maneiras.

A diferença do envolvimento delas em propostas que lhes requeria uma implicação e em propostas compartimentadas que faziam porque precisavam (por algum motivo que fosse) era enorme:

Elas têm vontade de saber mais e mais sobre isso, elas perguntam e arregalam os olhos. Como é diferente a gente poder se aprofundar num assunto, como isso gera um interesse bem maior. Acho que isso sim é aprender, é ir construindo conhecimentos acerca de determinado assunto. Fazer atividades compartimentadas e nada aprofundadas, atividades rápidas sobre determinado assunto, que duram pouco e não prende muito a atenção delas é inútil e necessário (naquela rede). É como se tivessem de saber sobre tudo e — como nada é bem desenvolvido naquele material e na maneira como precisamos segui-lo para dar conta das páginas — acabam sabendo sobre nada.

Nesse dia minha sala foi da água para o vinho, o comportamento mudou, o interesse mudou, a expressão mudou, tudo mudou! Vi nelas uma vontade de saber, uma curiosidade, vi os olhos arregalados querendo saber mais e se surpreendendo com o que viam — talvez essa vontade tão nítida e em todas elas juntas... eu tenha visto ontem pela primeira vez na turma dos leões... talvez tenha visto mais vezes em todos juntos, mas não me lembro. (Trecho da narrativa "Os olhões", 16 de junho de 2011)

"Pude compreender o quão importante é, para um professor, perceber os sentidos que seus alunos dão às atividades que lhes foram propostas e o modo como esses pequenos estudantes constroem os seus conhecimentos. A relevância disto está no fato de que ao alcançar essas significâncias o docente é capaz de avaliar seu ensino, observando quando é capaz de atingir seus alunos e de que modo os atinge. Podendo, assim, se reorganizar a fim de atingir todos os educandos de sua sala, promovendo aprendizagens cada vez mais significativas (...) se tivermos uma escuta e um olhar sensíveis, percebemos que as próprias crianças mostram o que para elas têm sentido e porquê ..." (SIMAS, 2010, p.77).

Essa narrativa é sobre um dia que havia mudado o plano da aula porque as crianças estavam muito agitadas, e eu queria trabalhar com o projeto dos planetas em algum dia mais calmo. Lembrei-me de alguns jornais do grupo empresarial que produz as apostilas que usávamos, distribuí sem ao menos saber o que ali tinha, já que meu desafeto com as apostilas e tudo mais que vinha dessa empresa era enorme. Entreguei os jornais e pedi para que as crianças os lessem, enquanto desci para conversar com outra criança que havia ficado no andar de baixo.

Quando voltei, percebi que uma empolgação maior do que o normal pairava sobre a turma. Descobri o motivo quando vi que o tema dos jornais era o sistema solar. Diante disso, voltei ao plano inicial. A turma construía perguntas, hipóteses, ia em busca de respostas no texto, pediam-me explicação, explicavam-me o que já sabiam sobre o tema... Apresentaram um comportamento completamente diferente do que tinham quando pegavam as apostilas para realizar alguma proposta, era uma agitação boa, de querer saber, de querer fazer para saber. Assim, me mostravam como iam descobrindo o que queriam saber quando ao ler e grifar as informações chegavam às respostas das perguntas que tinham; como ao resumir o texto, eram capazes de construir compreensões e evidenciá-las; como que distribuir informações em uma tabela possibilitava que comparassem diferentes aspectos em todos os planetas que estávamos estudando etc. Mostravam-me como aquilo tudo que eu tinha pensado, junto com o grupo de trabalho que produzia as propostas para o *Caderno 4*, acontecia em sala de aula. Mostravam-me que eram capazes de entender coisas bastante complexas quando essas faziam algum sentido para elas, bem como produzir sobre o tema pesquisado.

Junto com a revolta pelo material didático adotado na rede e a obrigação de seu uso, também comecei a me posicionar em relação às decisões da direção da escola e às normas estabelecidas na instituição que influíam diretamente nas práticas dos professores e, conseqüentemente, na vida dos alunos (já que ali, naquela escola, ficavam dez horas e trinta minutos por dia).

Eu sempre soube dos problemas da minha escola, eu sempre reclamei e me indignei, sempre fiz o que achava ser o mínimo que poderia ser feito por mim, mínimo que talvez pensasse ser o máximo: mudar o ambiente dentro da minha sala de aula, mudar a forma como as crianças viviam na escola enquanto estivessem comigo.

Perguntava para a coordenadora e para o diretor, no início, se poderia ou não fazer algo e sempre recebia o não. Sabe aquela história: “o não você já tem!”? Então, lá eu sempre

continuava com o não quando tentava ganhar o sim. Eis que aprendi a não perguntar mais, fazia tudo o que achava bacana e viável (e que daria para ser guardado em segredo). Assim, eu e os leões fomos nos tornando cúmplices. Mas só era possível fazer o que dava para ser mantido em segredo, o que aconteceria dentro da sala da turma dos leões.

Todas as terças, as professoras da tarde almoçavam juntas e, nesse momento, era possível ir conhecendo as prioridades de cada uma, o que pensavam em relação a escola e as relações estabelecidas ali. Também era possível construir laços e saber com quem eu poderia contar. Durante as conversas, fomos percebendo que queríamos as mesmas coisas e que todas nós (as professoras dos primeiros anos e duas professoras do segundo — aqui me incluo) estávamos realmente decepcionadas com a organização da escola. Dessa maneira, entre um almoço, um pastel, um sorvete e outro nos articulamos de maneira a elencar o que achávamos que mais faltava na escola (fazíamos isso sem nos dar conta da potencialidade desses diálogos, mas fazíamos).

"Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas (...) Estamos convencidos de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática" (FREIRE, 2005, p.59). A insatisfação, ao ser compartilhada, tornava-se cada vez maior e mais legítima. Ao desabafar sobre as dificuldades encontradas na escola íamos construindo argumentos e vislumbrando possibilidades.

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

(Geraldo Vandré)

Pois é, um dia resolvemos parar de esperar. Durante vários HTPCs tivemos as presenças do diretor e da psicóloga — que passaram a ir somente no horário do nosso HTPC, nos outros não apareciam. Como quem não quer nada, chegaram com a intenção de discutir a nossa prática. "Eba!! Enfim meu primeiro htpc real? Será que o que vai acontecer aqui é que é um htpc de fato? Estamos formando um coletivo?" Várias coisas passavam pela minha cabeça e eu estava deslumbrada com a possibilidade de ver nascer um momento de discussão sobre as nossas práticas, as nossas alunas e os nossos alunos e a nossa escola. Isso que ocorreu no princípio, discutimos e foi bom. Mas percebemos que o intuito não era discutir, era chegar a determinados pontos que teriam de ser mudados (como acabar com a brincadeira no jardim

"do" diretor — algo que tínhamos conquistado depois de muita discussão, mas que ele queria reverter —, filas em ordem alfabética e por aí vai).

O momento que pensei que seria de reflexão foi esvaziado e começaram a discutir sobre o "iceberg" (segundo eles) da escola: as filas. Fiquei duas ou três reuniões quase brigando, argumentando que minhas crianças não teriam uma fila em ordem alfabética, que nem fila eu queria que fizessem (mas como não elas têm tanto domínio sobre o próprio corpo e o corpo dos colegas não teria coragem de descer as escadas — com os empurrões que surgem no meio do nada — de outra maneira mais perigosa que as famosas filas). Disse que não reforçaria a heteronomia delas. Disse, ainda, que o que é preciso lá não é que as filas sejam organizadas assim ou assado, mas que as crianças entendam como devem se comportar em grupo, quais os limites e as liberdades que têm em relação ao outro. Foram várias discussões, ânimos exaustados, caras amarradas e opiniões expostas.

Hoje, na escola, todas as filas acontecem em ordem alfabética, as organizadas por monitores, estagiários, professores, as filas do refeitório, todas, menos as nossas e sabe... ninguém impôs isso a nós. Mas só não o fizeram porque não deixamos, porque argumentamos, porque sabíamos muito bem as razões pelas quais não queríamos as nossas daquele jeito (...)

Isso que deveríamos fazer mais na escola: continuar abrindo caminhos, afinal conquistamos algumas coisas. Ninguém é do mal lá, só têm umas ideias meio invertidas. Precisamos conversar, buscar e mostrar possibilidades, trocar. Éramos um coletivo a partir do momento em que deixamos de guardar nossas inquietudes e passamos a, através de trocas com esse coletivo, nos organizar para reivindicar o que julgamos necessário para uma melhor qualidade do tempo e do espaço daquela escola (...)

Meu papel não é somente ir até lá e dar aulas, tenho que pensar nas condições dos professores e nas dos alunos dessa escola. Eu faço parte daquela instituição, não posso me conformar e aceitar. É... desde agosto, eu decidi: não me importo com a minha avaliação do probatório, não mais. Tenho que ser professora por completo e se isso causar alguma irritação? Paciência! Sinto-me mais feliz assim (...)

Desde muito tempo, tempo que nem sei o tamanho, os professores vem pedindo por um tal de NU — 40% de aumento para quem tem Nível Universitário — coisa que o prefeito concedeu para todos os profissionais da rede, exceto nós. Passaram um documento contra a posição do

prefeito pelas escolas, para que assinássemos demonstrando a nossa indignação perante o não reconhecimento do professor. Não sabia se assinava, estando no probatório, ou se não assinava e iria contra o que eu penso. Resolvi ser feliz: assinei. →

Outro dia teve reunião dos professores da rede – uma espécie de assembleia para decidirmos o que faríamos com esse documento. Sabe o que aconteceu? De uma rede de 330 professores aproximadamente, apareceram 12. Da para entender porque tudo continua sempre igual, acho que é mais fácil cumprir ordens e continuar na mesmice do que se movimentar... (Trechos da narrativa "Vem, vamos embora", 23 de outubro de 2011)

A discussão sobre os problemas que encontrávamos no cotidiano escolar, as trocas durante os almoços, possibilitaram que formássemos um coletivo, mesmo que pequeno. Partilhar as inquietudes fazia com que juntas tentássemos buscar soluções e, ainda, construir argumentos para poder propor mudanças, negar algo que nos era imposto e justificar nossas práticas. O momento de estar junto e falar sobre a escola fez com que, mesmo sem que fosse algo planejado, começássemos a refletir sobre o que achávamos certo ou não ali em nossa escola. Conseqüentemente, também passamos a construir memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a) e meios de alcançá-las.

Pois bem, o jeito era começar o debate com a equipe gestora. E assim o fizemos. Não somente de reclamações aconteciam essas conversas, mas também de reflexão, ao defender algo tinha que refletir sobre a minha prática, pensar nos porquês de minhas atitudes, pensar nos porquês de meus querereres e, dessa maneira, construir argumentos para poder dizer que algo eu não realizaria e que outros algo cotinuarria realizando.

Assim, nesse ano, refletir sobre as crianças e sobre meu eu professora não se limitava somente a pensar as relações que com

"a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (...). Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós (...) é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços" (FREIRE, 2006, pp. 66-67).

as crianças ia estabelencendo, relações conflituosas ou não. Nesse ano, a relação que fomos construindo — crianças e eu, escrita e eu, interlocutoras e eu, enfim, outros e eu — me faziam pensar as minhas práticas, os materiais didáticos, o que me era imposto, o que do que me era imposto eu não faria, a hierarquização, a condição das professoras, o sistema... E, refletindo sobre tudo isso, era possível compreender mais, enexergar mais e ir trilhando novos caminhos junto com a *Turma do Leões*.

Turma essa que quando menos esperei percebi que já formava um coletivo no qual ajudávamos uns aos outros, compartilhávamos, dialogávamos, nos cuidávamos. Éramos todos uma turma que caminhava junta, uma turma que construiu um caminho feito a cada passo, a cada olhar, a cada escuta, a cada partilha, com todas as vozes. E uma turma autônoma, que buscava soluções para os seus problemas, que não ficava esperando, que fazia acontecer.

(...)

Eis que organizou muito bem os alunos, em suas falas deixava claríssimo que não deveria haver um pingão de tinta no chão. Cada dupla desenharia na sua cartolina um ecossistema do Brasil (porque o que há na apostila sobre isso é bem chato). Dividiu as duplas, os ecossistemas e os materiais. As crianças mal podiam respirar e assim começaram a produzir. Passaram 15 minutos e aquilo estava sufocante. Para quê não sujar? Para quê não conversar? Para quê não exagerar? Tinha graça usar tinta daquele jeito?

Pois bem, a professora dirigiu-se a um grupo colocou a mão dentro da tinta e começou a pintar, anunciou que às vezes é melhor pintar com o dedo, que podem fazer novas cores misturando as tintas e que a cartolina deveria ficar muito colorida. As crianças resistiram, olharam para o adulto da relação como se algo estivesse errado. Ficaram apreensivas, achavam que aquilo não seria o certo. Mas, após alguns instantes, certos grupos começaram a se lambuzar com a tinta.

Quando a professora se deu conta de que os banheiros, a sala e o corredor da escola estavam com manchas coloridas, logo caiu em si e percebeu que seria demitida (maldito probatório)!

Foi quando disse que precisariam agir! Os 19 leões presentes, não se sabe ao certo como, limparam os banheiros, o corredor, a sala, as paredes e o tanque em 15 minutos. Ela apenas disse que precisariam limpar e que eles teriam de ajudá-la. Foi quando apareceram vários panos, baldes, até vassouras, não se sabe muito bem de onde surgiram e nem como, mas se

sabe que foram as crianças que os conseguiram. Elas estavam imundas. A escola estava limpa! Pois é, elas e a professora se organizaram de tal forma que conseguiram fazer milagre. Ela olhava para aquele movimento e pensava em como era bonito tudo aquilo: umas ajudando as outras, pertencentes àquele lugar naquela hora, sabendo que deveriam deixar a sala e os outros locais como os haviam encontrado. Quem diria que uma turminha com a autonomia bem prejudicada lá no começo, poderia bagunçar tanto e desbagunçar mais ainda... eu não diria.

No final da aula, a professora, parada à porta, podia enxergar entusiasmo no corpo e na expressão de cada uma das crianças, achava realmente encantador e empolgante essa coisa de ser criança e de poder viver sendo criança. De repente o Caio, que estava muito mal humorado no começo da aula, parou na frente da professora e meio que pulando abriu o maior sorriso que conseguiu, olhou para ela e disse "tchau prô, até amanhã", depois de agarrar sua cintura e receber um beijo, saiu saltitando para a fila do ônibus.

Seguramente às 17e30 Vanessa e Caio estavam bem diferentes do que às 12e30, alguma coisa certamente havia acontecido com eles... Alguma coisa boa! (Narrativa "Porque elas são ótimas em desbagunçar", 11 de maio de 2011.)

E foi assim o ano com a *Turma dos Leões*, crianças e professora, seguramente, no final de 2011, estavam bem diferentes do que no início, alguma coisa boa certamente havia acontecido com eles... Alguma coisa boa!

Os pressupostos que já existiam lá, antes de iniciar a dar aulas, e os saberes que fui construindo em 2010 no convívio com a turma dos *Autores de Aventuras*, chegaram de um jeito em 2011. Esse jeito possibilitou que eu fosse construindo outras relações com a *Turma dos Leões* e com o ofício docente. Possibilitaram, inclusive, que outros aspectos do ser professora e que novas práticas fossem pensadas e experienciadas.

Durante todas essas vivências — também por levar comigo os pressupostos e saberes antes construídos — outros saberes foram emergindo e tornaram-se pressupostos para o trabalho a ser desenvolvido no ano seguinte. Assim, além do já elencado⁶⁷, no decorrer de 2011 compreendi que:

- Os saberes de cada criança sempre são diferentes e durante um ano elas constroem e desconstroem muitas elaborações e conhecimentos; assim além de cada turma ser

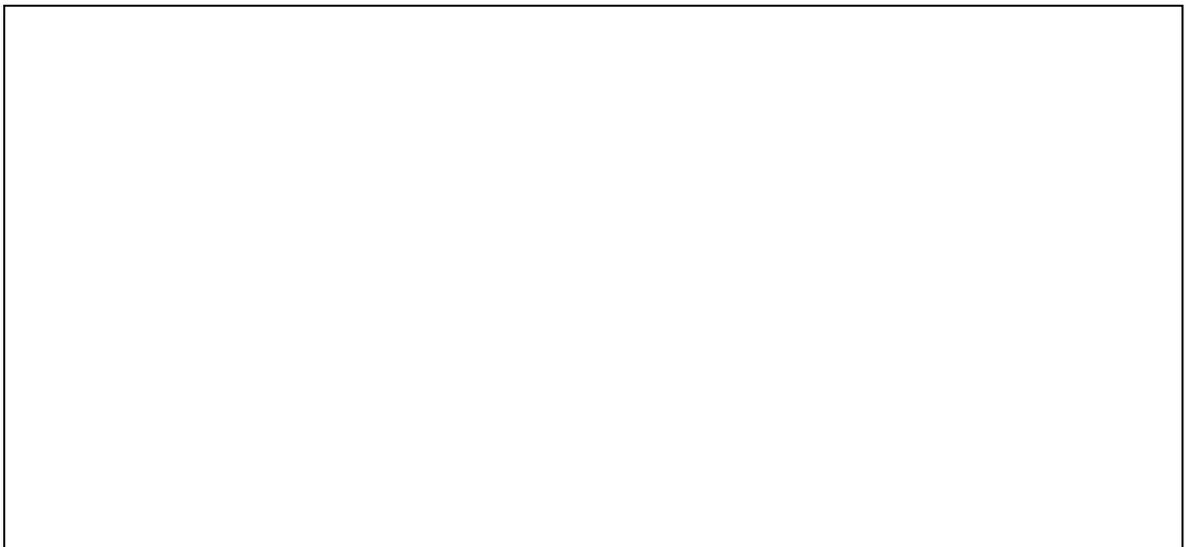
⁶⁷ Nas páginas 123 e 124 desta narrativa.

muito diferente uma da outra, uma mesma turma chega e entra em um ano de maneiras muito diferentes também;

- A profecia autorrealizadora pode realmente funcionar; a criança pode, por vezes, acreditar que é aquilo que o outro diz que ela é, não tendo chances de ser/fazer diferentemente. Rotular crianças pode fazer que elas sejam exatamente como você as vê, e não possibilite que se enxerguem de maneiras outras;
- Para que os alunos se envolvam mais nas propostas é necessário não pensar somente na proposta, mas também na organização do tempo, do espaço, de como será a rotina de cada dia, nos procedimentos metodológicos, enfim, na organização do trabalho pedagógico;
- Sempre temos de lidar com variáveis: a proposta que não deu certo, algum acontecimento na escola que não estava planejado...
- A metodologia pode se configurar como organizadora ou desorganizadora da aula, do trabalho discente e docente;
- Quando os alunos estão acostumados a trabalhar de uma maneira, as mudanças devem ser inseridas aos poucos, para que as propostas mais diferentes, inovadoras e interativas não se transformem em propostas desorganizadoras do trabalho;
- Há diferentes maneiras de organizar o trabalho escolar de modo a aproximar o conteúdo e a vida, mesmo quando é imposto o uso de determinado tipo de material didático;
- É importante que a turma se reconheça como um coletivo, não só para que os vínculos sejam mais estreitos e os conteúdos atitudinais melhor desenvolvidos e praticados, mas também para que se reconheçam autores de produções conjuntas;
- É preciso entender a razão dos atos das crianças para, assim, reorganizar o trabalho docente;
- Quando professora e pais trabalham em parceria, o trabalho docente é melhor desenvolvido, vez que a professora passa a conhecer melhor os estudantes e suas peculiaridades, bem como a família, além de, por vezes, tornar-se um apoio na educação de cada aluno e aluna;
- É necessário que também as professoras se reconheçam como e formem um coletivo; somente juntas, ao discutirem, construírem argumentos e exporem esses argumentos, que conseguem mudar algo na organização escolar ou até mesmo na rede municipal.



(Imagem 13: Construção - Fonte: Acervo pessoal)



2012 – Turma dos Heróis

O ano de 2012 terminou e mesmo conversando com o diretor da escola não pude continuar com a *Turma dos Leões* no ano que se iniciaria. Não poderia porque além de misturarem os alunos em novas turmas era necessário respeitar a ordem de escolha: quem tinha a pontuação mais alta — cujos pontos que mais valiam eram os anos de trabalho — escolheria antes. No entanto, mesmo que na minha vez houvesse um terceiro ano vago, esse não seria a minha turma do ano anterior, vez que de antemão me avisaram que mesclariam as crianças de qualquer maneira.

Assim, já sabia que passaria novamente pelo período doloroso de separação, de comparação dos alunos novos com os antigos, de luta para que o amor que sentia pelos anteriores não fosse um obstáculo na relação com os novos.

Depois de ter ficado com uma turma durante todo um ano, de ter alfabetizado aqueles que não estavam alfabetizados no início do ano, de ter visto como fomos construindo um coletivo e como as crianças estavam autônomas no final do ano, sentia-me mais segura para escolher um primeiro ano do que havia me sentido no final de 2010. Queria saber como era alfabetizar as crianças logo que chegavam ali no ensino fundamental, ver como a escrita e a leitura surgiam, como seria ensinar a ler e a escrever trazendo a vida deles para dentro da escola. →

Mais uma vez decidimos, a professora Patrícia e eu, que trabalharíamos em parceria. Trabalhar em parceria com ela era algo riquíssimo. Havia alguém para conversar sobre as crianças, sobre os nossos avanços, sobre os problemas e as preocupações, enfim, sobre a escola. Podíamos pensar em propostas para as crianças juntas, partilhar ideias, dar opiniões, pedir socorro uma para a outra antes, depois ou no meio da aula. O diálogo constante sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas de ensino com a Patrícia enriquecia o meu trabalho, me dava ânimo nos dias mais difíceis e nossas ideias juntas faziam que os planejamentos fossem sempre mais ricos. →

Todos condenam as instituições de estudos fechadas, mas, na verdade, será que muitas das nossas escolas infantis não são construídas da mesma forma, isolando as crianças da vida? (...) Não há inter-relação entre as escolas e o meio ambiente, e a escola foge da população não menos do que antes.

É preciso instituir de todas as formas esta ligação. (...) Ou aparece uma praga na horta: as crianças aprendem como lidar com isso na escola — vão oferecer seus serviços na luta contra a praga (...) ajudam a levar e classificar a correspondência, escrever uma carta (...) sugerem na escola um manual para a população (...) Aqui é difícil dar algum modelo. O professor deve apenas usar em cada caso, o que vai ao encontro do pensamento da criança, que pode naquele caso ter este ou aquele resultado (...)" (KRUPSKAYA, 2017, pp. 109-110).

"... a prática reflexiva demanda e interroga a teoria e, principalmente, passamos a valorizar a prática como local de produção de conhecimento (...) mediante a reflexão (com)partilhada a professora vai assumindo pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar" (SAMPAIO, 2008, p.90).

Além disso, nossa parceria extrapolava nós duas e chegava às crianças. Nossas turmas eram parceiras. Seus alunos nos anos anteriores tinham total liberdade comigo e os meus com ela. Minha turma ia a classe dela para que nos apresentassem com suas produções e para apresentarmos produções nossas e vice-versa. Se por algum motivo eu não estava, era a Patrícia a referência a quem as minha crianças iam recorrer, e se ela não estava, vinham a mim os alunos dela.

Essa parceria, além de ser para partilhar ideias e construir ações outras dentro da escola, também era parceria para que as crianças pudessem partilhar suas produções, suas ideias e suas vidas na escola, já que estávamos sempre realizando propostas juntas e que os estudantes brincavam sempre juntos.

Saber que teria a Patrícia para trabalhar em parceria novamente, que juntas e com as crianças descobriríamos dia após dia como seria ser professora do primeiro ano do ensino fundamental e que nossas turmas seriam parcerias, eram fatores que me acalmavam. Porque sim, eu estava apreensiva diante do fato de que teria, naquele ano, algumas vinte crianças, de cinco e seis anos, esperando ansiosamente para aprenderem a ler e a escrever, porém sem deixar de serem crianças, podendo viver a infância e brincar.

Também como no ano anterior, Violeta pegou minha lista de alunos e foi até a escola de educação infantil, que as crianças haviam frequentado antes, perguntar sobre cada um deles. Descobriu que as professoras não tiveram tempo de separar as turmas e que quem havia feito isso, sem critério a seguir, havia sido a escriturária da escola. Ao trazer as notícias sobre os meus alunos disse que, tirando um ou outro, todos os que recebiam reclamações sobre seus comportamentos estavam juntos em minha sala.

Sinceramente acho que não me preocupei tanto, afinal mesmo se fossem todos tímidos, depois de um tempo em minha sala estariam falantes e movimentando-se em busca de trocas com os colegas. Mal sabia que aquilo significava movimento intenso durante todo o ano. Diferentemente das outras turmas que a agitação dos primeiros meses dava lugar a um movimento produtivo e mais calmo no decorrer dos meses, nessa fomos do primeiro dia de aula ao último em ritmo acelerado; claro que com avanços, mas nunca deixando de ser uma turma com movimentação intensa. Avanços porque foram aprendendo além dos conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e atitudinais, o que não significa que a agitação tenha diminuído, passava sempre a ter outras características, mas a intensidade pouco diminuiu durante o ano letivo.

Voltando à minha apreensão, preciso dizer que apesar de ter alfabetizado crianças nos anos anteriores eu realmente tinha muitas dúvidas quanto ao que fazer no início do ano letivo. Não sabia se conseguiria alfabetizar. Ao pensar que não seria uma ou outra criança, mas a turma toda a quem eu teria de ensinar a ler e a escrever, percebia que não sabia muito bem por onde deveria começar.

Por isso fui até a Rosaura perguntar como seria esse começo. Cheguei logo perguntando se teria de dizer “Crianças esse é o A, aquele é o B”, —Muitøprazer A, encantada B”. Ao que me respondeu que sim, que teria de ensinar o alfabeto para as crianças; que teria de propor atividades nas quais precisassem testar suas hipóteses, em duplas, nas quais fossem percebendo outras maneiras de escrever ao estarem com os colegas e ao discutirem sobre seus jeitos de escrever. Além disso, as propostas deveriam ter uma função social, isto é, propostas que fizessem sentido para as crianças, ao invés de um simples fazer por fazer.

Sabendo do que diziam da turma e lembrando-me de como havia agido no ano anterior com o Mário — quando tive medo que estivesse em minha sala —, tentando não me levar pela caracterização das crianças que chegava até mim, tendo ideia do que fazer no início de um primeiro ano — depois que fui conversar com a Rosaura — e continuando apreensiva, chegou o dia de conhecer as crianças. Elas eram menores do que eu imaginava, elas eram muito pequenas e tudo ali naquela escola parecia ser muito diferente para elas.

Eu tenho a nítida impressão de que em três dias ouvi mais a expressão “prø” do que em um ano inteiro. Pois é, a Turma dos Leões tinha uma autonomia que fomos construindo juntos, mas só hoje pude perceber o quão grande era. Arrumavam o armário, ajudavam uns aos outros, verificavam no registro que faziam na lousa se havia alguém fora da sala e se não houvesse saíam quando precisavam, escreviam textos ótimos, trabalhavam em parceria... Eu

"No processo cotidiano de aprender a ler e a escrever, o(s) tempo(s) e o(s) modo(s) de intervir (e mediar) precisaram ser ressignificados por conta de modos outros de compreender o ensinar/aprender, o conhecimento e o que significa conhecer; a alfabetização, leitura e escrita; a(s) criança(s) e a(s) infância(s); erro e acerto..." (SAMPAIO, 2008, p. 101).

"O aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), – enfim todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando" (WEFFORT, 1982, p. 6).

"O que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de culturas" (WEFFORT, 1982, p. 8).

podia sair com eles pela escola e por outros lugares sem me preocupar, eles sabiam o que podiam ou não fazer, zelavam por aqueles que estavam juntos.

Já a turma que ainda não tem nome depende de mim para tudo, de segundo em segundo tem uns cinco dizendo "prô", depois mais sete e depois mais cinco. Alguns choram, outros batem e outros perguntam quando irão dormir, ou quanto falta para a mãe chegar. As falas são mais ou menos assim:

- Prô!
- Prô, prô, prô...
- PROOOOOOOOOOOOÔ!
- Vanessa... Ô VANESSA!
- Ô tia.
- Prô, olha só...
- Prô, olha ele!
- Proooooô!

Eu sei que criança não pára, mas essas são extremamente diferentes dos leões, não parece que é somente um ou dois anos de diferença, parece que são sete anos!

Apesar de tudo eu acho que estou começando a me encantar e me desesperar também. Ambas coisas boas! Talvez eu tenha que descobrir como ir construindo essa relação da maneira mais adequada possível, como me comportar com elas, o que esperar e o que exigir agora. Acredito que encanto e desespero são bons para uma escuta sensível... Penso, ainda, que será preciso, como já dizia Che, "endurecer, mas sem perder a ternura jamais". Porque sabe... subir em cima do armário, ascender fósforo na sala e deitar no parapeito da lousa ainda não poderá na nossa turma. (Trecho da narrativa "O meu (nosso) período de adaptação", 08 de fevereiro de 2012)

Assim como nos outros anos, a heteronomia das crianças era algo que me incomodava e, novamente, realizava uma comparação entre os alunos novos e os alunos dos anos anteriores. Para isso, levava em consideração como estavam os alunos antigos depois que já tinham desenvolvido certa autonomia, um senso de coletivo e se configuravam como um grupo. Esquecia como havia sido os outros inícios de ano e, outra vez, pensava que os alunos do ano em questão sabiam só um pouco do que eu esperava. Dessa maneira, ao invés de me acalmar ao lembrar que tudo deve ser construído pouco a pouco e

que as crianças já sabiam muito, bastava encontrar meios para que me mostrassem; ficava nervosa, pensando em tudo que nos faltava. E, ainda por cima, achava que o desespero me ajudaria a buscar razões para as suas condutas, à medida em que me colocaria sempre em busca.

Começamos juntos a aprender a ensinar a ler e a escrever e a aprender a ler e a escrever. Sentavam-se em duplas e também em duplas foram aprendendo a ajudar, a conversar e a resolver conflitos. O ano todo foi assim: aprendendo junto, sentando em duplas e, quando não em duplas, em trios, quartetos ou quintetos, dependendo do que eu julgasse mais apropriado na proposta a ser desenvolvida.

Foi um ano difícil, não somente por conta da turma que demandava a todo momento por infância, mas também por conta de um pequenininho que demandava muito mais do que infância, me demandava todos os minutos do dia, demandava atenção total: o Vitória. Vivendo com demandas por todos os lados, como costumava acontecer no começo do ano, não soube muito bem o que fazer... Escrevia, refletia, questionava e me organizava em torno do que as crianças me diziam a partir de seus atos, considerados indisciplina ali naquele ambiente escolar.

Foi também um ano de escrever menos, bem menos do que nos outros dois — enquanto em 2010 e 2011 havia escrito vinte e uma narrativas em cada ano, neste ano de 2012 escrevi no total apenas sete. Foi o ano em que ingressei no mestrado, comecei a participar das disciplinas, comecei a elaborar de uma outra forma as minhas reflexões acerca do início da carreira. Como pensava que nessa pesquisa só iria pensar nos anos de 2010 e 2011, tinha de dividir o meu tempo entre essas três turmas: refletia sobre o vivido nos anos anteriores e sobre esse ano para que pudéssemos, a cada dia, nos conhecer melhor, aprendendo e ensinando uns com os outros.

Esse escrever menos, com certeza, fez com que o nosso processo de construir maneiras de ser e fazer nossas — maneiras

→ *"A ajuda e o fazer em cooperação, imprescindíveis à aprendizagem, não apenas das crianças, mas também, da(s) professora(s) e da pesquisadora, garantem um ensinar/aprender de modo (com)partilhado com o(s) outro(s), abrindo possibilidades para a criação de uma esfera de confiança, de cooperação e de cuidado entre os sujeitos" (SAMPAIO, 2008, p. 100).*

→ *"Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (...) se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicação de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano" (CERTEAU, 2008, p. 41.)*

—, fosse mais lento.

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento.

Manoel de Barros (2010a)

(...)

A Violeta me faz enxergar as coisas que estão diante de mim a todo o momento. Comecei a ser firme com as crianças. A Violeta me ajudou, no começo de toda aula, com a roda ou com a conversa sem roda mesmo. Primeiro fui firme e fria, sem um sorriso durante o dia todo, e isso me fez mal. Depois consegui ser firme e enxergar encantos e isso me fez bem. Por incrível que pareça elas melhoraram, bastante. Eu me acalmo, elas se acalmam.

Mas parece que cada dia traz uma surpresa nova e isso cansa, isso desgasta tanto! Um dia é bom, no outro a sala vem abaixo, mesmo sem gritos e com firmeza. Quando penso que estamos começando a construir algo, que estamos no mesmo lado da corda ao brincar de cabo de guerra... tudo desanda. E eu não sei se quando desanda sou eu quem vai pro outro lado ou se são elas. Eu só sei que desestimula, parece que não saímos do lugar.

Tenho uma intuição: acho que posso ser eu quem vai pro outro lado da corda!

Mas como? Quando faço isso? Se eu estou tentando agir de outra maneira, por que mudamos de lado justamente no instante em que tudo parecia estar bem?

Talvez percebam que eu não estou completamente apaixonada como sou capaz de ficar por elas. Criança percebe, não é?! Talvez a coisa seja bem mais complexa! Talvez eu tenha de entender que essas crianças têm a capacidade de carregar oceanos na peneira, e não só água (BARROS, 2010b). Elas carregam rios em peneiras e eu não estou conseguindo acompanhar. Acho que devemos criar um esconderijo secreto dos heróis onde possamos carregar os rios e até os oceanos, mas eu tenho de aprender a fazer isso com eles.

Eu estou aprendendo (acho). Embora em certos momentos me esqueça de tudo isso. Toda aprendizagem é dolorosa (é?), faz que a gente saia de uma zona de conforto. Queria sentir por essas crianças o que sentia pelos leões, acho que seria meio caminho andado nesse exercício de construir grutas de heróis e carregar água na peneira.

É... elas despraticam as normas, elas inventam sentidos para a desordem, elas experimentam e por isso parecem indisciplinadas, elas simplesmente estão a todo momento experimentando, inventando, criando. Isso foi tudo o que eu sempre quis para os meus alunos. Eu que preciso aprender a ver errado! Preciso encontrar uma forma de dialogar com o modo deles de viver (descobrir e usar os objetos do nosso mundo para inventar o mundo deles). →

Acho que preciso olhar errado, carregar oceanos em peneiras com eles. Mas eu preciso saber: como? (Trecho da narrativa "Tenho de ver errado", 20 de março de 2012)

Eu tinha entendido que aquilo tudo que elas imaginavam, criavam, faziam não deveria ser extinto, deveria ser cultivado, deveria me ajudar para que a escola e a vida estivessem a todo o momento em diálogo. A parte delas elas faziam: traziam toda vida e imaginação que tinham para dentro da aula. Faziam isso da maneira delas, o que eu precisava tentar fazer era que essa maneira não fosse desorganizadora, mas sim, produtiva.

Essa turma inventiva, viva e cheia de infância que fomos, foi a *Turma dos Heróis*. Sim, elas escolheram o nome heróis. Escolheram também que cada um seria um herói, heróis que já existiam ou heróis que passavam a existir ali mesmo. Heróis com poderes já conhecidos por alguns ou com poderes novos: como o de transformar o sabor de qualquer comida para o sabor escolhido por quem a fosse comer. Foram aprendendo a escrever fazendo listas de poderes, listas de heróis, listas de como poderiam ser as roupas de nossos heróis; procurando letras que faltavam para descobrir nomes de heróis que ainda não conheciam e fazendo cruzadinhas de heróis para completar nomes de heróis que já conheciam; inventando músicas sobre heróis que eram cantadas nos corredores; textos sobre heróis que eram lidos na sala e colocados em nosso livro da vida... Nas horas mais inesperadas e

"No âmbito da cultura de pares, as crianças realizam um conjunto de ações, designadamente: a Associação da palavra "amigo" aos companheiros com quem passam a realizar atividades partilhadas observáveis (brincar); a defesa, para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interactivo) das crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar o que não querem; a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos – esses ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de 'grupo'; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição de objetos pessoais" (SARMENTO, 2003, p. 14).

nas esperadas também, saíam correndo com o braço esticado dizendo ser o Super Homem, a Mulher Maravilha, ou olhavam para mim com cara de sapeca e davam um soco na palma da mão dizendo ser o Hulk. Soltavam o poder do gelo e do fogo ao esticar seus braços ordenando —~~p~~oder do gelo!”, —~~p~~oder do fogo!”; não importava se eu estava brava chamando atenção da turma, se estava explicando algo, ou se era hora disso mesmo.

Ali, a hora de ser criança era sempre, a hora de ser herói era todo dia, toda hora. Se eu quisesse conseguir ter um ano produtivo e significativo com elas era preciso que pensasse e as deixasse pensar comigo, para que juntos transformássemos as aulas em grandes momentos de ser o que desejássemos, fazendo o que me levava para o mundo delas e não o que lhes trazia para fora do próprio mundo.

E foi assim que aconteceu. Todos os dias eram dias de inventar, de trabalhar e de brincar. Transformávamos todo o fazer da aula em algo que fosse necessário fazer no mundo que ali vivíamos juntos.

Isto é, produzíamos um texto coletivo que era uma receita de massinha ou de como fazer um bilboquê, porque faríamos tanto a massinha, como o bilboquê. Escrevíamos cartas para mandar para crianças de outra escola — escreviam cada um a sua, com a minha ajuda e/ou a dos amigos e amigas, mas já escreviam cartas — afinal, se a escola era em outra cidade, precisavam escrever para saber dos colegas e contar de si. Faziam textos e desenhos e levavam até a *Turma dos Fortes* — nossa turma parceira — para presenteá-la. Inventávamos músicas e aprendíamos outras para cantar na escola. Nessas horas de escrever coletivamente, eram as crianças que iam dizendo como devíamos escrever cada palavra e, no começo, era eu quem ia indicando como devíamos organizar um texto.

Se a criança queria ler um livro na roda de leitura, ela treinava em casa e para seus amigos e lia no dia seguinte. Quando uma queria ensinar todos a fazerem capuchetas, também os ensinava: antes escrevíamos o que necessitaríamos e quais

"Nas culturas infantis, todavia, este processo de imaginação do real é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta "não literalidade" (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência" (SARMENTO, 2003, p. 16).

seriam os passos para que pudéssemos nos organizar e depois fazíamos, aprendendo com a criança que nos ensinava, para depois de prontas poder voar todo mundo junto. Escrevíamos histórias em grupos, fazíamos fantoches e apresentávamos nossas histórias com fantoches para o restante da turma. Fazíamos convites com tudo o que deve ter um convite e com colagem e desenhos para que os pais viessem à nossa festa junina. Álbum de figurinhas da turma toda e de cada uma delas, jogos de memória com desenhos e nomes dos desenhos, jogos para formar palavras, nunca dez⁶⁸, pinturas, histórias, poesias e textos informativos para virar mural do saci, dos mamíferos, ou o livro dos monstros. Representavam a sala com papéis coloridos em uma cartolina e assim me mostravam o que era a sala de aula para elas, colocando ali muito do que não pedi, dizendo muito do que não perguntei, ensinando-me a ver e a escutar de outros jeitos e melhor. Representavam ruas, quarteirões, pontes e semáforos para fazer uma pista de carrinho onde pudessem brincar depois. Assim me ensinavam a ser professora no mundo delas e aprendiam a escrever e a ler sendo crianças em cooperação e descobrindo, aos poucos, a autonomia.

E é claro que todo dia também era dia de brincar. Dia de brincar com heróis, heroínas, bonecas, jogos, carrinhos; de sair correndo no campo atrás de pipas, bolas, bolinhas de sabão; de jogar jogos feitos em sala por elas; de passar por ateliês na sala de aula, onde em um pintavam com tinta, em outro faziam colares, em outro pintavam com giz molhado, liam gibis, livros, jogavam jogos de alfabetização e de matemática, modelavam massinhas, que sempre viravam partes delas: unhas, narizes, ou objetos usados por elas: martelos, anéis etc. Tinha dia de explorar lá fora: os saquis, as formigas, o chão da escola, as minhocas que encontravam não sei como. Dia de desenhar amarelinha no chão do pátio, de escrever no chão do pátio, de desenhar. Dia de fazer lá fora o que costumávamos fazer na classe e de fazer na classe o

"A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério" (SARMENTO, 2003, p.15).

⁶⁸ O nunca dez é um jogo que tem por objetivo a compreensão do sistema numérico decimal e, também, auxilia na compreensão do algoritmo da adição. No jogo o aluno deve realizar agrupamentos de unidades em dezenas e de dezenas em centenas.

que seria melhor fazer lá fora.

Na *Turma dos Heróis* cada dia era um dia de muita vida na escola. E porque de vida, também de conflito, de choro, de resolução de conflito e de sorriso. E foi durante toda essa vida que a escrita surgiu. Quando eu menos esperava, as crianças que antes apresentavam uma hipótese de escrita pré-silábica, começaram a ler e a escrever convencionalmente, apresentando uma escrita alfabética. Entre uma proposta e um diálogo surgiam frases como: —Ejá sei ler!”, —Prô, o Vitório leu”, e as escritas iam de pré-silábicas, silábicas ou silábicas alfabéticas, para as alfabéticas. Viver foi a melhor forma de aprender a ensinar a ler e a escrever, viver foi a melhor forma de aprender a ler e a escrever de diferentes maneiras. A gente vivia e a escrita surgia:

A apostila até que tem algumas propostas interessantes de vez em quando e, às vezes, quando são simpáticas, pode acontecer de não serem viáveis na minha escola. Uma delas era dar uma volta pelo quarteirão observando o espaço e depois representá-lo por meio de uma maquete. Muito bacana, se pudéssemos sair da escola. Acontece que a Patrícia transformou isso em outra atividade de representação do espaço:

As crianças teriam de representar a sala em uma cartolina — esta seria a sala — com papéis coloridos — esses cortados nas devidas proporções seriam os objetos que temos na sala.

A atividade deu certo e ela me deu a dica! Separei a turma em grupos de quatro crianças e propus a atividade, disse para prestarem atenção nas cores das cadeiras, na quantidade, no lugar de cada coisa... Começaram, discutiram, fizeram em grupo. Fui circulando sem nada dizer, elas não precisavam de mim naquele momento, tinham uma as outras e sem que eu pedisse era com os colegas que trocavam ideias e tiravam dúvidas.

De repente ao passar por um dos grupos percebi que foram além do pedido, desenharam o armário (já que não havia papel cinza — cor deste) e tudo que nele havia e, mais, tudo que próximo dele havia. Além disso, escreveram os nomes dos objetos, desenharam os cartazes que temos na sala e a escrita, que ninguém havia solicitado nessa proposta, surgiu!

Um outro grupo — neste estavam três crianças que apresentavam uma hipótese de escrita silábica e uma que apresentava uma hipótese silábica alfabética — terminou cedo sua tarefa e, por isso, pedi que escrevessem o nome de cada criança no lugar que sentam. Duas que sempre me perguntam como escrever, levantavam iam até o armário onde há o nome de cada criança,

procuravam e voltavam para seus lugares. Quando não achavam – porque alguns nomes sumiram misteriosamente – davam um jeito, escreviam de acordo com suas hipóteses, iam em busca de materiais da outra criança para escrever... E a escrita surge novamente, sem a professora como alguém mais capaz ali para auxiliá-las. Não foi somente isso o que me surpreendeu, além disso a autonomia que tiveram ao realizar a atividade – buscaram sozinhas soluções quando não sabiam, sem me questionar, questionavam-se –, muito me surpreendeu. E, ademais, o uso que o primeiro grupo fez da escrita na atividade de representação do espaço.

Dessa experiência algumas questões surgiram:

- *Como essa autonomia vai sendo construída? Quais momentos propícios para que as crianças a desenvolvam? O que fiz desde o começo do ano para conseguirem se movimentar dessa maneira nessa atividade? E, ainda, que outros tipos de atividade possibilitam esse tipo de trabalho em grupo, em que os mais capazes que buscam são os seus pares?*
- *Como a criança ao se apropriar do sistema de leitura e escrita vai elaborando isso e chega a usar a escrita espontaneamente? Quando isso faz sentido para ela e ela coloca em sua vida sem que seja pedido pela professora?*

(Narrativa "Quando a escrita surge", 03 de maio de 2012)

E nessa turma não era só a escrita que surgia assim. Quando eu menos esperava, as formas que encontravam para resolverem os problemas que tinham, a cooperação entre eles e a autonomia também me surpreendiam ao aparecerem com tanta ênfase. Não porque achasse que não eram capazes, sabia muito bem que eram capazes de muito mais do que eu pudesse imaginar, mesmo lembrando o quão difícil tinha sido a aprendizagem de trabalhar com o outro e de não solicitar a minha ajuda em todos os momentos.

Acredito que ficava surpresa pela intensidade que surgiam esses movimentos autônomos, de cooperação e de escrita espontânea para diferentes fins não solicitados.

Talvez não só pela intensidade, mas também pela complexidade e pela busca criativa que faziam para que os seus pares chegassem onde desejavam. Dessa forma, começava a me questionar sobre quais seriam os atos que poderiam ter favorecido essas condutas. Perguntava-me sobre como aprendiam as crianças, como, de repente, mudavam, o que favorecia isso tudo, o que deveria continuar fazendo ou fazer diferente.

Essa turma fez com que além de refletir ao narrar e de narrar ao refletir sobre o que muito vinha trazendo em minhas narrativas durante os anos anteriores — os relacionamentos, os diferentes tipos de propostas, o interesse das crianças, o que tentavam me dizer, o sistema, a escola, a relação com os pais — eu passasse a pensar também em como vão construindo os conhecimentos, fossem esses conceituais, atitudinais ou procedimentais. Além de tentar buscar em minha memória o que teria feito que pudesse ter ajudando-as com essas aprendizagens durante o ano.

Por exemplo, na proposta contada na narrativa anterior pode ser que tenham ido além do pedido — bem como em outras propostas que me surpreendiam com o envolvimento ou com o desempenho que tinham — porque a proposta possibilitou que mostrassem como veem a sala de aula (pois não trouxeram só a representação que lhes foi pedida, mas a escrita e alguns de seus trabalhos que ficavam expostos na sala). Elas mostraram que a representação da sala não é somente representação do espaço, mas da escrita e dos trabalhos dos quais são autores. Nesse caso, a proposta não veio mais uma vez dizer ao aluno: —escola é lugar de", "na escola é assim", "nessa escola..." Mas ao contrário, as crianças me mostraram como é a sala de aula para elas, o que deveria estar no cartaz porque era significativo para elas, mesmo que não pedido por mim. E deixaram escapar também que sabem que naquele lugar a escrita é importante.

Durante todo o ano, antes de atendê-las perguntava se tinham dialogado com os colegas, se tinham tentado de outras formas, com ou sem ajuda. Assim, talvez essa autonomia sobre a qual me questiono na narrativa, viesse sendo construída nessas relações com os pares e comigo. Sempre se sentaram em duplas, quando não estavam em duplas estavam em trios, quartetos ou quintetos. Era assim porque sabia que me ajudariam muito, todas elas, na alfabetização (no segundo ano já havia sido assim e sabia que precisava ter o apoio delas para dar conta desse novo desafio).

"Compreender o outro como legítimo outro (Maturana, 1999); perceber e considerar as idiossincrasias da aprendizagem das crianças não é nada fácil, pois nos leva a pensar o processo ensinoaprendizagem de maneira bem diferente do modo ensinadoaprendido. Mas experienciar situações em que exercitamos o movimento de refletir e discutir as nossas próprias compreensões sobre os processos de ensinar e aprender foi contribuindo significativamente, para construção de uma escuta mais sensível (Barbier, 1993) a formas outras, singulares e peculiares de ser e de aprender das crianças" (SAMPAIO, 2008, pp. 91-92).

→ *"A prática alfabetizadora deve "afirmar a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa (Smolka, 1988). Crianças das classes populares, por ocuparem o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam, assumem a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dizer (também) pela escritura" (SAMPAIO, 2008, p. 106).*

Tive alunos que digo que foram muito mais alfabetizados por conta da relação que estabeleceram com seus colegas do que com a relação professor-aluno, até hoje acredito que Renato alfabetizou Leandro. Renato tinha um jeito diferente de pensar alto enquanto escrevia algo e Leandro apresentava uma hipótese de escrita pré-silábica. Foram dupla durante alguns meses e quando vi Leandro estava reproduzindo o mesmo procedimento que Renato e escrevendo convencionalmente.

Na turma dos heróis sentamos em duplas, eleitas de acordo com as potencialidades que podem alcançar mais facilmente em pares. Leandro e Renato trabalhavam muito bem juntos e não permitiam sua separação. Entretanto Renato encontrava-se no nível silábico-alfabético quanto à aquisição da escrita e Leandro apresentava uma hipótese de escrita pré-silábica. Renato tinha um procedimento particular para analisar a escrita, construir hipóteses e escrever. As outras crianças (ou grande parte delas) para organizarem seus pensamentos silabavam e, assim, colocavam as letras que julgavam corretas, Renato silabava a palavra também, mas de uma maneira outra, para escrever bola, por exemplo, falava “ bo bo bo bo bo: B-O, La La La La La: L-A”. Quando a professora menos esperou, chamou Leandro e fez uma avaliação somente com ele. O que o garotinho fez? Realizou o mesmo processo de Renato para pensar na linguagem escrita. Leandro, depois de pouco tempo, apresentava uma escrita alfabética.

→
Sem a ajuda das crianças o meu trabalho com certeza não seria o mesmo, nós deixaríamos de aprender muito, deixaríamos de viver muito. Não só a alfabetização era o resultado do trabalho entre pares — fosse esse em duplas ou diferentes tipos de agrupamentos —, juntos eles aprendiam muito, diversos tipos de conteúdos.

"A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. (...) Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento" (SARMENTO, 2003, p. 14).

Como essa era uma turma que no início do ano muito demandava e parecia pouco se preocupar com os colegas, com o que ali era de todos e com os resultados de seus atos, era necessário que criasse momentos para que isso mudasse.

Trabalhar com os colegas e se movimentar pela sala (fosse para pegar o que necessitavam no armário, para tirar dúvidas com outros colegas, para pedir algo emprestado, para ir contar alguma ideia que poderia ser realizada depois, ou alguma coisa que lembrou que queria partilhar) sempre gerou conflitos e esses, por sua vez, sempre possibilitaram às crianças momentos que precisassem pensar nas relações e em soluções a serem construídas.

Percebia ali necessidade de que se corresponsabilizassem pela turma, pelo que ocorria conosco, por seus atos, para que passássemos a ser um coletivo e construir uma autonomia. Para que começassem a se importar com o que acontecia naquele tempo e naquele espaço.

Assim, os ajudantes não eram mais um por dia como nos anos anteriores, mas vários por semana. A cada semana tinha cerca de sete crianças que se responsabilizavam pela organização da sala e de momentos da aula. Tínhamos, portanto, grupos de ajudantes. Nesses grupos cada criança tinha a sua tarefa, que realizaria durante toda a semana. Depois que houvesse passado a vez de todos os grupos e começasse a repetir a sequência, a criança que tinha ficado responsável por uma determinada tarefa anteriormente, teria de mudar dessa vez. Isso, para que todos pudessem ser responsáveis por cada uma das tarefas no decorrer do ano. As tarefas que foram elencadas por todos nós, eram: entregar e recolher cadernos de textos e de bilhetes, entregar e recolher apostilas, apagar a lousa, ir no andar de baixo buscar materiais quando necessário, varrer a sala, arrumar a caixa de jogos e brinquedos, arrumar as caixas de revistas de cruzadinhas e de jogos de palavras, arrumar a caixa de livros e gibis e a caixa de jogos de cartas.

Ademais, a autoavaliação coletiva, na qual, como nos anos anteriores, as crianças estabeleciam os combinados e no final do dia avaliavam se a turma como coletivo havia cumprido ou não o que estabeleceram no início do ano, também acontecia todos os dias.

Assim, nessa dinâmica de trabalhar junto e em diálogo, de passar por conflitos e desafios e ter que solucioná-los, com a minha intervenção ou de mais algum colega e, com o tempo, muitas vezes sem intervenções; na dinâmica de cuidar da sala e do que lá acontecia, entender que aquele espaço era delas e por elas construído e cuidado; e no exercício de avaliar como haviam sido as condutas da turma durante o dia, ao refletir sobre o vivido e os combinados, fomos aprendendo novas maneiras de nos relacionar uns com os outros.

Pouco a pouco eles foram me mostrando que mesmo com a agitação continuando sempre, muita coisa estava mudando. "Os textos produzidos pelas crianças, as perguntas que faziam, os modos como se organizavam, ou melhor, como se auto-organizavam, muitas vezes, até nos surpreendiam e iam nos possibilitando perceber que o que para nós, adultos, é desordem, para as crianças pode ser uma outra ordem." (SAMPAIO, 2008, p. 102).

Se tivesse que escolher uma palavra para definir minha semana com as crianças seria surpreendente.

SURPREENDENTE:

1. *Que surpreende, que toma de improviso.*
2. *[Figurado] Que causa surpresa, que é motivo de pasmo.*
3. *Admirável.*
4. *Belo.*
5. *Arrebatador.*

Escolheria para a nossa semana essa palavra em todos os seus sentidos. Começando pelo Festival de Atletismo, no qual mostraram saber seguir regras para o bem do grupo, guardar segredos, torcer, ser companheiro e cuidar um do outro. Como quando, na volta, Bianca vem até mim ofegante e com ar de preocupação diz:

- Prô, e a Susana?

Surpreenderam-me também quando ao escreverem uma carta à turma com a qual nos correspondemos, mostraram ter acesso aos seus modos de ser em coletivo, o coletivo que formam: a Turma dos Heróis. Revelaram ter um conhecimento de si, no caso um conhecimento do grupo que constituem, através da escrita. E, ao exporem o que pensavam sobre eles próprios, foram ponderando o que julgavam certo e errado. O que foram ditando para que eu escrevesse na lousa resultou em conversas entre eles e entre eles e eu e decidiram que somos do jeito que nos contamos lá, o que dentro de certos padrões (os que encontramos lá no meio do nosso caminho) é justamente o que visualizaram. Entretanto, sermos bagunceiros porque queremos nos divertir e fazer o que quisermos e, ao mesmo tempo, ter consciência que é preciso melhorar... hum, isso é muito mais do que ser teimoso!

Isto é, é ser teimoso, mas é, ainda, além disso: é viver; é ter vontade pulsando nas veias e escorrendo delas também; é criar e criar, coisa em cima de coisa e de tanta coisa desesperar para organizar, ou não conseguir; é dialogar, cantar e dançar, tudo junto ao mesmo tempo porque não se sabe o que se quer fazer antes... Enfim, é ser explorando tudo que a vida oferece. Contudo, para sermos melhores precisamos melhorar (e olha que já melhoramos bastante! Oba!), nós todos, e não era somente eu que sabia disso, eles já sabiam.

2º ANO D E PROFESSORA NEUMAR
NÓS TAMBÉM ESTAMOS BOM.
NÓS SOMOS BAGUNHEIROS, MAS SOMOS ESPERTOS NÓS
SOMOS TEIMOSOS PORQUE A GENTE
QUER SE DIVERTIR E FAZER O QUE A GENTE QUISER. MAS A
GENTE SABE QUE ISSO É
ERRADO E VAMOS TENTAR MELHORAR
NÓS FAZEMOS ATIVIDADES, VAMOS PARA O CAMPO BRINGAR E
SUBIMOS PARA ARRUMAR A SALA. VOCÊS BRINCAM NA ESCOLA?
SERÁ QUE AÍ TEM CAMPO? NO PARQUE TEM MUITOS
BRINQUEDOS? QUAIS BRINQUEDOS TEM?
ESPERAMOS A CARTA DE VOCÊS, COM CARINHO E AMOR,
TURMA DOS HERÓIS.

(Imagem 14: Carta a turma correspondente - Fonte: acervo pessoal)

Em outro momento, voltando do campo para arrumar a sala e partir, passamos pela turma do quinto ano (que esperava para entrar no refeitório). Havia aproximadamente 40 meninos em fila, bem maiores do que os heróis, maiores do que eu inclusive. Nossa fila, bagunçada e com pequenos seres, contrastava com a deles: organizada e com meninos do tamanho de homens quase. Um garoto do quinto ano olhou para o Sílvio. e disse:

– Oh pequenininho!

Meu herói não olhou, porém o garoto insistiu na provocação e gritou:

– Oh ET!

Sílvio olhou e os meninos do quinto ano começaram a rir.

Logo atrás vinha Dandara, uma pequena linda, aninhando delicadamente em seus braços uma bonequinha. Ao notar o que estava acontecendo, antes que qualquer um pudesse pensar em algum tipo de intervenção, a menina inflou o peito, olhou nos olhos do grandalhão e disse em alto e bom som:

– O NOME DELE É SÍLVIO.!!!

Confesso que a intervenção dela foi qualitativamente muito melhor do que a desta professora aqui, que após escutar aquilo disse ao aluno que, no fundo, queria matar:

– É, o nome dele é Sílvio! E o seu? O seu é ET por acaso?

Olhei para as crianças, no meio daquela nossa fila confusa, tão pequenas e já tão humanas, ensinando tanto para mim. Encontrei os olhos da Dandara, no meio daquele viver que vai atropelando tudo para viver mais e mais, e, nesse encontro, os meus se encheram na hora.

Deixei que as crianças se organizassem do modo delas na suposta fila e resolvi virar para frente, para não correr o risco de algo transbordar no exato momento em que meus olhos descobriam a Turma dos Heróis logo ali, ao invés de vários heróis no mesmo ambiente.

Surpreendam-me, prometo me deixar surpreender!

(Narrativa "Surpreendam-me", 31 de agosto de 2012)

Assim como em 2010 e em 2011, de diferentes modos, sempre estive na luta ao lado delas, na luta não só por elas, mas também na delas: fosse por algum tempo de recreio, por propostas que as levassem em conta, por aulas que não ocorressem somente onde podia e como podia, por aproximações com as famílias de diversos modos, mesmo que desnecessários aos olhos de outros.

Algumas vezes com elas levei broncas por causa de algumas atitudes minhas, mas não poderia deixar de fazer vez que acreditava ser o certo. Vi a equipe de gestão assustada quando a secretária de educação acompanhada por um grupo de estrangeiros (que não me interessava, pelo contrário, queria longe de nossa turma) escolheu ao acaso a nossa sala para fazer uma visita e encontraram colchões no chão, crianças deitadas — assistíamos um filme sobre um livro que tínhamos lido — e confesso que também assustada fiquei. Depois de alguns dez minutos, olhava para todos adultos sentados no chão rindo e conversando com a turma que tão bem se expressou (conversando sobre o filme, sobre o que gostavam de fazer e aprender na escola) e tão bem podia ser criança:

— O que você quer ser quando crescer? — perguntou um dos estrangeiros

— Herói! — respondeu uma criança.

Depois de um tempo, recebi a informação que adoraram pois foi a única turma das que passaram que interagiu com eles.

Por essa e por outras situações que me surpreenderam, me ensinaram como o respeito por elas como crianças, digo respeitar o que sabem, pensam, sentem e permitir que expressem e vivam isso tudo na escola, pode ser (é!) o que permite esses resultados. E, mais que isso, quando se sentem respeitadas e parte integrante da escola não se escondem, não têm medo de mostrar e falar o que pensam, sentem-se capazes porque o são.

Só há confiança quando há respeito e só há respeito quando conseguimos fazer que as crianças se sintam pertencentes à escola e autoras de suas aprendizagens, porque é

"Pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (...) é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora" (FREIRE, 2005, pp. 34 e 39).

isso que são.

No final desde ano, assim como nos anos anteriores, as lições que foram sendo construídas durante o trabalho com as crianças somaram-se às que eu já levava comigo. Assim, os saberes construídos antes mesmo de ser professora (explicitados nas páginas 95 e 96), os construídos e ressignificados na experiência partilhada com a *Turma dos Autores de Aventuras* (pp. 126 e 127) e os construídos na vida e no pensar partilhados com os *Leões* (pp. 162 e 163) possibilitaram que eu chegasse à *Turma dos Heróis* de outra maneira e pensasse e organizasse a aula também de diferentes formas, além de me questionar a respeito de outros aspectos na relação com as crianças.

A vida partilhada com os heróis, não somente me possibilitou que utilizasse os saberes antes construídos e os visse como pressupostos na minha —~~teoria~~ “teoria pedagógica pessoal” (PRADO, 2014⁶⁹), mas, também, que cotidianamente fosse refletindo sobre as nossas ações em sala de aula e as infâncias presentes ali, o que me levou a construir outros saberes. Saberes esses muito ligados à maneira como cada criança vai construindo e desconstruindo conhecimentos, culturas infantis e como o reconhecimento da infância na aula pode ser fator importantíssimo na aprendizagem das crianças e no sentimento de pertencimento e de agente transformador da escola.

Os saberes pensados e construídos, portanto, a partir do convívio diário com essas crianças foram:

- A autonomia vai sendo construída aos poucos e é favorecida quando existe a prática de um trabalho coletivo entre as crianças, cooperação e quando se sentem parte integrante da escola e autoras de suas produções;
- Os alunos são mediadores entre o conhecimento e seus colegas, podendo inclusive, na discussão sobre as hipóteses da língua escrita, ter uma grande parcela de responsabilidade no sucesso da alfabetização dos pares se favorecemos essas práticas cooperativas e coletivas;
- O trabalho é muito mais potente quando as crianças podem dialogar entre si e trabalhar em duplas e/ou grupos;
- Crianças pequenas são, a todo momento, criativas, inventivas e entram muito no jogo simbólico. Estas características favorecem a aprendizagem da leitura e da

⁶⁹ Prof. Guilherme na disciplina que ministra de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fala sobre a construção de uma teoria pedagógica pessoal a partir da prática, da reflexão sobre a prática e sobre as relações que vão se constituindo na escola.

escrita se fizermos uso delas ao invés de reprimi-las. Ao cultivar essas características será mais simples e prazeroso aprender, criar e ensinar;

- Dividir a responsabilidade, até certo grau, das tarefas, da organização do trabalho e do que ocorre em aula com a turma faz com que se sintam e se percebam integrantes e agentes transformadores do espaço escolar;
- Refletir sobre e buscar entender como as crianças constroem o conhecimento faz o professor pensar em propostas que favoreçam a reflexão das crianças e que aprimorem a prática de ensino docente, o que se configura como um autodesenvolvimento profissional;
- Os conflitos e as resoluções de conflitos, sejam eles mediados por outro ou não, são importantes para a aprendizagem dos valores morais; da prática de expor o que o sujeito sente, pensa e argumenta; para o aprendizado da escuta e para a construção da autonomia;
- Quando as culturas infantis são consideradas no trabalho escolar, as crianças começam a fazer mais uso da escrita de maneira espontânea também para produzirem cultura;
- A agitação, a movimentação e a desordem nem sempre são desorganizadoras, mas se configuram como outras maneiras de testar hipóteses e refletir sobre o conhecimento coletivamente e em movimento;
- É possível associar as propostas escolares à vida e às infâncias presentes em uma turma sempre. Quando o ambiente é favorável para que as crianças se expressem e sejam como são, isso fica ainda mais fácil, porque elas indicam ao professor seus interesses e a escrita geralmente está nesse complexo de interesses articulada com outros.

Assim, as experiências com cada grupo de estudantes e o diálogo constante com eles e com os interlocutores possibilitaram que — a partir da experiência vivida, da reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 2010), e da pesquisa sobre a própria prática — eu fosse construindo saberes. Esses saberes eram incorporados nas experiências seguintes e facilitavam a reflexão sobre outros aspectos da minha prática e das relações estabelecidas, uma vez que incorporando os saberes, me sentia mais segura em alguns aspectos e outros saberes surgiam.

A PROFESSORA, A PROFESSORA-PESQUISADORA E A PESQUISADORA

... investigar narrando e narrar investigando

**Meu quintal é maior que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios.**

Manoel de Barros (2010a)



(Imagem 15: Experiência - Fonte: Acervo Pessoal)

Leitora, nessa narrativa, com a qual você agora se depara, encontrará a narração de como fui construindo o entendimento de que o que eu fazia — desde que comecei a narrar: sistematizando o que ocorria em meu cotidiano escolar; organizando a partir das narrações e das interlocuções as tomadas de consciência que surgiam nesse movimento e as minhas futuras práticas; gerando, assim, mudanças em minha prática; tudo isso pensando no tema que tinha: descobrir como me constituía professora e como os outros me constituíam nesse ofício — é uma pesquisa.

A escrita sempre me ajudou muito no processo de aprender, a cada dia, a ser professora com as crianças e com aqueles com quem partilhava minhas narrativas. É nítida para mim a diferença entre o período que escrevia algumas vezes por semana durante todas as semanas do ano e o período que escrevia uma vez a cada dois meses. Com certeza fui mais feliz comigo mesma na época em que escrevia mais, pois a implicação com o trabalho era enorme, vez que a tomada de consciência produzida pela reflexão quando escrevia e partilhava meus escritos funcionava como um motor para, a cada momento, captar em cada ato (das crianças e meu) pistas que nos levassem a construir caminhos partilhados. No meu caso, escrever e conhecer a turma, a mim mesma e as relações estabelecidas são grandezas diretamente proporcionais.

Assim, a escrita narrativa reflexiva — que produzia intencionalmente com o objetivo de que me ajudasse a construir caminhos com as crianças e a descobrir como me tornava e me tornavam professora — já fazia parte dessa trajetória investigativa. Ao desenvolver esse trabalho em torno da minha prática de ensino eu era uma professora-pesquisadora-iniciante. Portanto, nessa narrativa você encontrará o que conto sobre porque eu vinha me constituindo como uma professora-pesquisadora.

De mais a mais, nesse capítulo, também trago o percurso para nomear qual a metodologia desta pesquisa, a reflexão sobre o que faz dela uma pesquisa narrativa e não outros tipos de pesquisa, bem como as características dessa investigação. Antes disso, julgo necessário contextualizar o cenário em que surgem as metodologias que utilizam as histórias de vida e as metodologias narrativas, bem como diferenciá-las, a fim de ir consolidando o entendimento que fui elaborando sobre a pesquisa narrativa que aqui foi sendo desenvolvida.

Tendo recorrido sobre as metodologias narrativas e as que fazem uso de narrativas, escreverei sobre a pesquisa narrativa utilizada nessa pesquisa: a pesquisa narrativa em três dimensões. Três dimensões porque a narrativa aqui aparece em três lugares: no registro do texto da pesquisa, nos dados e no lugar da produção de conhecimentos, sempre de maneira articulada. É imprescindível aqui dizer, mais uma vez, que essa metodologia além de ter sido discutida e sistematizada durante essa tese, também o foi durante a pesquisa de doutorado de Rosaura Soligo, fruto, portanto, das discussões entre nosso orientador Guilherme do Val Toledo Prado, Rosaura Soligo e eu. Dessa maneira, quando nesta narrativa passar da primeira pessoa do singular para a primeira do plural, ao dizer da pesquisa narrativa em três dimensões, é porque falarei trazendo junto as vozes de Guilherme e Rosaura.

Por fim, após ter passado pela professora pesquisadora, pelas metodologias que usam narrativas, pela investigação narrativa, pela investigação biográfico-narrativa e pela pesquisa narrativa em três dimensões, você encontrará o que aqui denomino por três dimensões de consciência. Essas três dimensões de consciência têm a ver com as tomadas de consciências que me eram possíveis à medida que me colocava em diferentes posições: professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora.

Presume-se que Isaura, cidade dos mil poços, esteja situada em cima de um profundo lago subterrâneo. A cidade se estendeu exclusivamente até os lugares em que os habitantes conseguiram extrair água escavando na terra longos buracos verticais: o seu perímetro verdejante reproduz o das margens escuras do lago submerso, uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível, tudo o que se move à luz do sol é impelido pelas ondas enclausuradas que quebram sob o céu calcário das rochas.

Ítalo Calvino (1990)

E como a cidade que se estendeu até os lugares em que os habitantes conseguiram extrair água, nosso caminho se estendeu até onde as relações eram

construídas, os olhares atentos e as escutas sensíveis. Paisagens invisíveis, nesse percurso, também condicionavam as visíveis. À medida que a professora ocupava diferentes lugares, sempre caminhando com o outro, paisagens imaginadas começavam a construir as futuras paisagens reais.

A professora-pesquisadora

Como já disse, desde o primeiro dia que pisei na escola como professora escrevi narrativas reflexivas sobre o cotidiano escolar. Escrevia porque sabia que isso me ajudaria não só a me tornar professora e a me organizar diante dos problemas encontrados, como também a construir conhecimento acerca do processo de inventar-me na profissão.

Partilhava as minhas narrativas pedagógicas por causa da premissa de que sou constituída pelo outro e também o constituo. Sabia que o olhar e a escuta sensíveis dos meus interlocutores destinados a mim e meus destinados aos outros seriam constitutivos do meu eu profissional. À medida que dialogávamos, me ensinavam e revelavam o excedente de visão que possuíam de mim.

Vivia a vida na aula, cada dia era um dia diferente, muitos problemas surgiam, muitas soluções eram improvisadas. Não era possível naquele mundo supor o que aconteceria. O encontro que tínhamos era de muitos e sendo cada sujeito um ser diferente, que vive neste mundo sem alibi — ou seja, um viver no qual é impossível —~~est~~ em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” — responsável e responsivo por seus atos (PONZIO, 2010b, p. 20) — cada acontecimento era imprevisível.

Diante desse pressuposto de que não é possível saber como o outro responderá aos nossos atos, vez que somente ele, do lugar que está, é responsável e responsivo pelo seu agir, a única coisa que podia fazer era prever, construir hipóteses, refletir sobre os meus atos e os dos meus alunos tentando atribuir sentidos a eles, incentivar que as vozes das crianças estivessem sempre presentes na aula e, nesses movimentos, organizar e reorganizar a minha prática. Quando voltava para a casa e elaborava o vivido, através da escrita, dava um acabamento estético provisório aquilo. O mundo estético (BAKHTIN, 2010a), portanto, possibilitava um distanciamento e um pensar diferente sobre o ocorrido.

A estética é uma das principais concepções bakhtinianas. Para compreendê-la, precisamos pensá-la em *diálogo* com a *ética*. (...) A *estética* aparece como *acabamento* do agir do *sujeito*. O ato estético é a valorização, a reflexão elaborada, portanto, com *acabamento* – e não necessariamente acabada – acerca da ação *ética* realizada pelo *sujeito* (GEGE, 2013, p.38, destaque em itálico do autor).

Era assim que após o trabalho escrevia sobre o cotidiano escolar, dava novos sentidos ao vivido, buscava autoras e autores — teóricas/os e literárias/os — que me fizessem refletir, percebia acontecimentos não perceptíveis antes, elaborava questões, esboçava possíveis compreensões e partilhava a narrativa sobre a aula. Enfim, construía compreensões a partir do vivido, ressignificando-o, o que me levava a vislumbrar outras memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a) e, para alcançá-las, construir práticas outras. Afinal:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (...) Trabalhar com narrativas na **pesquisa** e/ou no **ensino** é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. (...) Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, parágrafos 8 e 10, com destaque em negrito da autora).

Nesse processo de, a partir de um lugar exotópico (BAKHTIN, 2003), pensar a aula, as relações e o cotidiano escolar, iniciei um movimento de ação-reflexão-ação, no qual a reflexão sobre a minha própria prática gerava mudanças significativas no meu trabalho docente. Posso dizer que aprendia através da ação e da reflexão sobre ela. Tornava-me, portanto, uma profissional reflexiva (SCHÖN, 2010).

As narrativas eram escritas para que eu encontrasse possibilidades outras de organizar a aula e na tentativa de alcançar o máximo possível do que se passava naquele cotidiano escolar e nas relações que eu, ali, ia estabelecendo. Além do que, já queria entender como me fazia professora na escola e com os outros.

Escrevia com esses objetivos, vez que sabia que a escrita me possibilitava não somente tomadas de consciência, mas também conscientizações (FREIRE, 1979) e um desenvolvimento profissional.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15)

Vivia, refletia sobre o vivido, escrevia e ao escrever novas questões surgiam. Dialogava em minhas narrativas com autoras e autores que me ajudavam a construir hipóteses sobre os motivos dos acontecimentos e sobre como deveria ser o próximo movimento para que eu chegasse onde desejava: na construção de caminhos partilhados com as crianças. Abaixo, em uma das narrativas, vou evidenciando como esses movimentos, anteriormente citados, apareciam no ato de escrever.

Continuo a procura através das linhas curvas

*"Linha Reta
Linha sem imaginação."*

*"Linha Curva
O caminho mais agradável entre dois pontos"*

(Mário Quintana)

Hoje uma professora da escola me fez escrever. O dia foi conturbado, não vejo muitas mudanças e se vejo elas são minúsculas! Depois de tentar de tudo, comecei a me desesperar e, na hora da janta, perguntei para as professoras que estão a mais tempo na

escola o seguinte: "Se mandarmos um ou dois para baixo [para conversar com a coordenadora pedagógica] resolve?" Como eu já imaginava elas responderam que não e uma delas, talvez tentando me ajudar, falou o seguinte: "Sabe qual é o problema? Você chegou brincando muito com as crianças. Com o 2ºD não pode brincar, tem de ser durona, aí elas te respeitam." De repente sinto como que um susto mesclado com um insulto... **[escrevia]** Como? Será que ela tinha razão? Mas cada grito que escapa de mim dentro da sala me faz tão mal! E que tipo de relações iria construir com as crianças sem me abrir para conhecê-las? Num primeiro momento deveria realmente ter bancado a durona? **[questionava-me]**

Isso me perseguiu o resto do dia, aquela cena ficou me cutucando, ela não podia ter razão, mas, ao mesmo tempo, o que quer que eu estivesse fazendo na aula também não estava dando certo.

Depois da aula não conseguia pensar em outra coisa senão naquele conselho. Foi quando resolvi lembrar tudo que fizemos na aula. Lembrei que hoje, por mais incrível que possa parecer, todos participaram da roda e respeitaram a fala de seus colegas por um tempo maior do que de costume. **[percebia o que antes não me foi perceptível]** Até o José e o Tiago que nunca participam da roda resolveram participar, vez que também tinham novidades sobre o dia das crianças. Quiseram participar mas não paravam quietos, perturbavam todos. Chamei, então, um para sentar na minha frente e um para sentar ao meu lado e passei meus braços em torno deles. Esses dois, os mais serelepes da sala toda, neste momento de conversa, conseguiram respeitar todos os colegas e esperaram sua vez de falar. Só ao me recordar dessa cena que percebo que o que eles precisam é atenção, respeito, precisam ser notados **[construía compreensões]**. O simples fato de colocá-los ao meu lado e manter meus braços em suas costas fez que se sentissem reconhecidos (talvez) e pertencentes aquele grupo que conversava sobre o dia das crianças **[atribuía sentidos aos atos das crianças]**. Não pensem que durante o resto do dia os dois trabalharam e respeitaram todos os sujeitos presentes naquela sala. Não! Não o fizeram, mas pelo menos da roda e da conversa eles conseguiram participar.

É... foi um momento bacana. Se eu tivesse sendo durona conseguiria conhecer as necessidades dessas crianças? O comportamento delas mudaria? É viável mudar esse comportamento? De que forma devo fazê-lo? Será que todas elas, assim como o José e o

Tiago, não querem me dizer algo?

Realmente, talvez o Mário Quintana tenha razão... quem sabe o caminho mais agradável (mesmo que mais difícil) entre dois pontos seja a linha curva [buscava diálogo com autores]. Talvez eu deva continuar brincando, criando possibilidades para essas crianças mostrarem suas necessidades. No entanto, devo insistir também numa certa organização, para que consigam trabalhar dentro daquele ambiente que é a escola [vislumbrava possibilidades, construía memórias de futuros].

(Narrativa - 13 de outubro de 2010)

Essa ação-reflexão-ação não consistia apenas em viver a aula com um olhar e uma escuta sensíveis para tudo o que acontecia; exercer uma escrita reflexiva em diálogo com o que os outros me diziam através de seus atos e com os autores e autoras que eu estudava; e, através das conscientizações, reorganizar o pensamento e vislumbrar novas maneiras de ser e fazer na escola; mas, também e principalmente, consistia na partilha dessas narrativas reflexivas com o grupo de interlocutoras⁷⁰, bem como na possibilidade de um diálogo com todos esses outros.

Abaixo, para evidenciar a partilha e a reflexão possível também por essa partilha, trago um e-mail em que uma das pessoas que sempre me ajudava e estava aberta ao diálogo, me dá uma devolutiva — fazendo apontamentos e conversando — de todas as narrativas que eu tinha escrito e partilhado com o grupo até então. Porém, neste momento, opto por colocar, do texto dessa interlocutora, a parte referente à narrativa que trouxe anteriormente *Continuo a procura através das linhas curvas*.

Vanessa,

Primeira coisa a lhe dizer é que seus registros são o que eu chamo de formativos: eles nos ensinam! E são lindos, porque parecem escritos com a alma e com muito compromisso profissional. Parabéns.

⁷⁰ Mais adiante esse grupo será caracterizado.

Depois, ainda primeiro de tudo, a mim parece que um dos dragões a enfrentar, nesse caso, Vanessa, é a sua própria frustração. Minha impressão é que você tinha uma expectativa alta e ela foi abalada logo no primeiro dia (e depois nos demais), pelo caos que encontrou. Isso pode ter produzido em você uma outra expectativa – ou melhor, uma falsa impressão – de que dificilmente você dará jeito no caos e, se for mesmo assim, você precisará desconstruí-la.

Lendo o registro inicial, o que pude perceber é que no primeiro dia houve três ‘acertos’: a leitura da história dos monstros, o reconhecimento do Antônio como capaz de ser útil para o andamento das coisas e a sacada de que as crianças parecem estar lutando para chamar a sua atenção. (...)

Da leitura do seu registro do quarto dia:

- *Ser autoridade – ou durona, às vezes, de repente é mesmo preciso – nada tem a ver com gritar e você sabe disso. Quando você grita você está, tanto quanto eles, indo por um caminho ineficaz para chamar a atenção...*
- *A qualidade de uma proposta de ensino (ou de formação profissional) depende de se atende às necessidades e possibilidades dos sujeitos para os quais se destina. São eles, os seus alunos, que podem te dar as pistas de por onde ir. Mas para isso você precisa tentar manter a máxima atenção às pistas e, nesse sentido, quanto menos você estiver atravessada pela expectativa muito alta e pela frustração, tanto melhor. É preciso tranquilidade para observar e ver.*
- *Não se aprende por estímulo-resposta Vanessa, você sabe disso. Para mudar a cultura de ensino e aprendizagem que predomina na vida dessas crianças, vai tempo. Os avanços dos alunos em um aspecto não necessariamente representam avanços em outros: eles podem funcionar muito bem em uma situação e não na outra, no mesmo dia, no minuto seguinte inclusive. Gente demora a desaprender e reaprender...*
- *Já assistiu ‘Escritores da Liberdade’? (...)*

Querida, é o que consegui pensar, tá? Me diga se ajudou.

Rosaura.

Dentro dessa dinâmica acontecia, embora mais espaçadamente, a leitura cronológica de todas as narrativas reflexivas por mim escritas, bem como das interlocuções acerca dessas. A partir disso, conseguia notar aspectos imperceptíveis antes, visualizando nossos avanços, conscientizando-me de como algumas práticas me possibilitavam um desenvolvimento profissional e, depois, novas reorganizações na minha prática — a fim de ir construindo aqueles caminhos partilhados — eram possíveis.

Ademais, após essa leitura densa produzia um outro texto, colocando no papel as reflexões que surgiam nesse ato de ler todas as narrativas. Ora essa escrita se transformava em uma outra narrativa, ora em um artigo para um congresso, sempre em outra escrita que através do passado, pensava o presente e o futuro. Nesse exercício de leitura das narrativas, de reflexão sobre o já narrado, sistematizava as lições tiradas da experiência e da reflexão sobre a experiência ao contar sobre esse movimento de construir compreensões e dar a ver essas compreensões em outro texto.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (CUNHA, 1997, parágrafo 13)

Dessa maneira, levando em consideração esses movimentos de ação-reflexão-ação que realizava — nessa dinâmica anteriormente descrita — e suas peculiaridades, bem como o que diz Fiorentini:

(...) um estudo do professor – ou do futuro professor – pode ser considerado pesquisa quando este for um trabalho intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática; for metódico (passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações) e resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) que traga novas compreensões sobre a prática (2004, p. 249).

E, ainda, destacando o que explicam Cunha e Prado sobre a forma que reconhecem a professora-pesquisadora:

Na forma que o/a reconhecemos, não necessariamente está vinculado/a a programas de pós-graduação, mas no cotidiano da escola tem um compromisso com a sistematização de seus saberes e conhecimentos, produzindo novas relações, mobilizando mudanças.

Uma condição se faz necessária para o/a professor/a-pesquisador/a empenhado/a na construção do seu conhecimento a respeito da sala de aula, do cotidiano da escola, dos seus alunos, de si mesmo: dialogar (2007, p.66).

Posso dizer que nesse movimento de aprender na ação, na reflexão sobre a ação e com os outros, saía do lugar de professora iniciante e, com outra exotopia (BAKHTIN, 2003), tornava-me professora-pesquisadora-iniciante.

Isso porque tinha uma questão em torno de minha prática —como me constituía professora e como o outro me constituía?”; buscava construir compreensões acerca disso e dos problemas encontrados de uma maneira metodológica, já que havia uma organização e uma reflexão sobre as experiências vividas, possibilitadas pelo ato de narrar reflexivamente o vivido; e havia o diálogo possibilitado pela partilha com o grupo de interlocutoras, com as crianças e com alguns profissionais da escola.

Realizar esse movimento de ação-reflexão-ação era fundamental, uma vez que fui percebendo que —mediante la auto-observación, el profesor se troca en artista consciente. A través de un arte consciente es capaz de utilizarse a sí mismo como un instrumento de su investigación”⁷¹ (STENHOUSE, 1987, p. 38). Assim, como uma profissional reflexiva, era capaz de construir conhecimento sobre as minhas práticas (DOMINGO, 2014; CUNHA e PRADO, 2007; SCHÖN, 2010).

Além disso, estando —no centro do processo da pesquisa educacional” já que era a responsável pelas aulas, — considerada como laboratório para comprovar teorias educativas pela visão de um experimentalista —, como professora e por isso —observada participante potencial nas aulas e escolas” pelo ponto de vista da observação naturalista e, ainda, —dequalquer ponto de vista, rodeada por

⁷¹ Tradução livre: Através da auto-observação, o professor se torna um artista consciente. Através de uma arte consciente, ele é capaz de usar a si mesmo como instrumento de sua pesquisa.

oportunidades de investigar” (DICKEL, 1998, p. 53) construía-me e reconstruía-me, à medida que assumia esse compromisso de investigar a minha prática na interlocução com os outros, também enquanto professora-pesquisadora.

A busca por nomear a metodologia

Levando em conta que o que fazia era uma pesquisa (FIORENTINI, 2004; CUNHA e PRADO, 2007), uma vez que realizava um estudo em torno de um tema ou questão de minha prática, e ao fazê-lo organizava informações através de uma escrita sistematizada que durante esse ato de narrar e, depois, ao analisar essas escritas, era possível construir compreensões acerca do vivido e, com isso, pensar maneiras de ser e fazer outras que possibilitassem mudanças qualitativamente melhor em meu trabalho. Sentia necessidade de nomear a maneira de fazer pesquisa que ali estava acontecendo.

Dessa forma, considerando o que ensina Stenhouse (1987) sobre o que é uma pesquisa-ação — quando a ação é uma expressão de uma questão de pesquisa e, mais, quando as ações são meios de descobrir hipóteses cujas comprovações podem levar a um aprimoramento da prática do professor — posso dizer que o exercício de escrever e refletir sobre a própria prática nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2010 e nos anos de 2011 e 2012, num movimento de ação-reflexão-ação, em que a reflexão possibilitava aprimoramentos na prática docente, poderia ser visto como uma pesquisa-ação. Uma vez que tanto a ação de escrever, como a de reorganizar a minha prática através do que enxergava ao escrever, eram expressões da minha questão de pesquisa, já que alcançava que fazendo isso me tornava professora e, ainda, poderia construir compreensões acerca de como esse inventar-se professora estava ocorrendo.

No entanto, Feldman, Paugh e Mills dizem que quando o foco é colocado na ação, o primeiro propósito que conduz a pesquisa-ação é:

to modify or transform one's practice or situation, or those of the community or institution. This means that the collection and analysis of data are used to guide the development of a plan of action or to articulate a critical analysis of the individual and institutional barriers

that are shaping their lives. (Feldman, Paugh and Mills apud SAMARAS e FREESE, 2009, p. 5)⁷²

Com isso, devo considerar que o tema da minha pesquisa não era uma ação ou várias ações da minha prática, mas sim a minha constituição como professora, com tudo o que isso implicava — eu mesma, o contexto, os outros, minhas ações e as ações dos outros em respostas as minhas, minhas crenças: isto é, toda a experiência de inventar-me professora. A coleta e a interpretação dos dados também não foram feitas para modificar uma situação, os dados inclusive não foram coletados, mas sim produzidos durante a pesquisa.

Somando a isso o fato de que os —selfstudy researchers use their experiences as a resource for their research and „problematize their selves in their practice situations‘ with the goal of reframing their beliefs and/or practice”⁷³ (Feldman apud SAMARAS e FREESE, 2009, p. 5); começo a perceber a diferença entre ter por objetivo mudar uma prática ou uma situação específica e ter por objetivo ir construindo-me na profissão, através de práticas, dos outros, do trabalho, enfim da experiência. Com isso, entendo que essa pesquisa apresenta outras características, diferentes das que caracterizam a pesquisa-ação.

Essa compreensão é possível porque, ao trazer a definição de *self-study* adotada por Graig —

In my work, I adopt Hamilton and Pinnegar’s (1998) definition of self-study as —the study of one’s self, one’s actions, one’s idea, as well as the „notself” (p. 238). In that view, self-study is —a biographical, historical, cultural, and political and takes a thoughtful look at texts read, experiences had, people known and ideas considered” (Hamilton & Pinnegar, 1998, p. 236) and their connections to teachers’ and teacher educators’ practices. (...) Also, self-study research differs from reflective practice in that it is —an extension of reflection on practice, with aspirations that go beyond professional development” to the —wider communication and consideration of ideas, i.e.. the generation and communication of new knowledge and understandings” (Loughran & Northfield, 1998, p.15). (GRAIG, 2009, p. 22)⁷⁴

⁷² Tradução livre: Modificar ou transformar a prática ou situação de alguém, ou de uma comunidade ou instituição. Isso significa que a coleta e a análise dos dados são usadas para guiar o desenvolvimento de um plano de ação ou para articular uma análise crítica das barreiras individual e institucional que estão formando suas vidas.

⁷³ Tradução livre: pesquisadores de self-study usam as suas experiências como um recurso para a sua investigação e "problematizam seus eus em suas práticas", com o objetivo de reformular suas crenças e / ou práticas.

⁷⁴ Tradução livre: No meu trabalho, eu adoto a definição de Hamilton e Pinnegar (1998) sobre o self-study como "o estudo do eu, de suas ações, de sua ideia, assim como do 'não eu" (p. 238). Nesse

—, começo a perceber a diferença entre pesquisa-ação e pesquisa sobre o estudo de si. Vou compreendendo porque a pesquisa que faço, apesar de poder ser vista como uma pesquisa-ação, já que também pesquisava a minha prática em prol de mudanças e desenvolvimento, também poderia ser compreendida como um *self-study*.

Não posso deixar de mencionar que, por um período de tempo, ao denominar o tipo de pesquisa que fazia a chamava de pesquisa autobiográfica. No entanto, hoje, assumo que ela tem um cunho auto/biográfico, ou melhor, um cunho auto/hetero/biográfico, já que durante a pesquisa vou escrevendo uma —narrativa ampliada possibilitada pelo encontro narrativo com narrativas de outros sujeitos” (PRADO, 2014)⁷⁵.

Isso acontecia porque me dizia o tema da pesquisa. Depois, comecei a entender que a minha constituição como docente é o tema da investigação e essa constituição ocorria por causa de muitos sujeitos. Assim, estudar como me inventava professora não implicava o estudo somente sobre a minha pessoa, mas principalmente sobre as relações que ia estabelecendo com os outros e o meio. Dessa forma, a pesquisa não teria um foco ou um objeto (eu), mas sim um tema, no qual as relações a serem compreendidas seriam muitas. Não somente por isso, mas também porque as reflexões e compreensões eram sempre construídas no diálogo com o outro (incluo aqui o eu que muitas vezes virava outro de mim) e ao narrar e ao renarrar reflexivamente.

Afinal,

dentro da minha cabeça mora uma penca de gente. Que fala pela minha boca, subloca o meu pensamento. Faz o que bem entende. Penca de gente louca! Fico sentado na velha poltrona num canto da sala da casa da minha cabeça. Desembesta eu sou todo ouvidos!

ponto de vista, *self-study* é "autobiográfico, histórico, cultural e político e lança um olhar pensativo em textos lidos, as experiências vividas, pessoas conhecidas e ideias consideradas" (Hamilton & Pinnegar, 1998, p. 236) e suas conexões com práticas dos professores'. (...) Além disso, o *self-study* difere da prática reflexiva na medida em que é "uma extensão da reflexão sobre a prática, com aspirações que vão além do desenvolvimento profissional" para a "comunicação mais ampla e consideração de ideias, ie. A geração e comunicação de novos conhecimentos e entendimentos "(Loughran & Northfield, 1998, p.15).

⁷⁵ O professor Guilherme usou o conceito de auto/hetero/biográfico na disciplina concentrada "Narrativas e diálogos: sentidos e subjetividades", ministrada por ele juntamente com a Profa. Dra. Eliane Greice D. Nogueira, na semana de 15 a 19 de setembro do ano de 2014.

Empresto a minha fala pra ver o que esta gente pensa. Ninguém é um! Ninguém é um só! (Paulo e Jean Garfunkel, in: <http://letraempo.blogspot.com.br/2009/09/dentro-da-minha-cabeça-mora-uma-penca.html>)

Pensando nas muitas e muitas pessoas que falavam por minha boca, entravam por meus olhos e ouvidos e ali em minha cabeça permaneciam; emprestando de Lejeune (apud BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 2001) o que diz sobre o relato autobiográfico ser um relato que alguém faz sobre a sua própria existência, destacando a sua vida individual, inclusive a história da sua personalidade; começo a compreender que a pesquisa sobre como me constituo professora não é uma pesquisa sobre mim, nem sobre a minha vida...

Essa pesquisa é sobre as relações que estabelecia com os outros e com o meio e, por isso, uma pesquisa de muitos, por essa razão deixo de nomeá-la como autobiográfica e também de dizer que tem uma característica autobiográfica. Compreendo que tem sim uma característica que não somente é auto, mas também biográfica, isso porque

(...) the individual and its society – which is the seat of the social and the cultural – mutually presuppose one another. (...)

The specifically human form of existence is possible only because of society. Auto/biography therefore always also is biography, a pattern of life history not only of an other but also of a generalized other... (ROTH, 2005, pp. 3 e 4)⁷⁶

A pesquisa, portanto, poderia ser vista como uma pesquisa-ação, como um *self-study* ou como uma pesquisa auto/biográfica. Contudo, é uma pesquisa narrativa e eu passo a nomeá-la assim quando entendo que o narrar me possibilita construir compreensões para os meus atos e de meus alunos e, a partir delas, buscar caminhos partilhados com eles.

O narrar a prática e o narrar a pesquisa, isto é, narrar o vivido e o processo de compreensão do que antes foi narrado, bem como fazer dessas narrações diálogos com outros era o que me possibilitava levantar hipóteses, produzir dados para a

⁷⁶ Tradução livre: O indivíduo e a sociedade — que é a sede do social e do cultural — pressupõem mutuamente um ao outro. (...) A forma especificamente humana de existência só é possível por causa da sociedade. Auto/biografia, portanto, sempre também é biografia, um padrão de história de vida não só de um outro, mas também de um outro generalizado...

pesquisa, analisá-los (mesmo que não somente ao narrar), estabelecer relações, compreender, extrair lições e dar a ver o texto da pesquisa. Esse processo de dar a ver o texto da pesquisa durante o pesquisar era o que possibilitava os passos da investigação. Portanto, se narrar me possibilitava tudo isso, a pesquisa era narrativa. E, ainda, se a pesquisa era narrativa em três lugares: no registro, nos dados e na produção de conhecimentos, ela era uma pesquisa narrativa em três dimensões.

As abordagens narrativas

Ao compreender que o que eu fazia era uma pesquisa narrativa senti necessidade de ir estudar o que dizem sobre essas abordagens. Isso para compreender as metodologias interpretativas, as diferenças e semelhanças entre elas, bem como a metodologia que vinha inventando a pesquisa e eu como professora e, ainda, vinha fazendo-se metodologia à medida em que escrevia.

Foi quando, durante a empolgação de estudar as metodologias narrativas e de entender se o que eu estava fazendo poderia ser nomeado como uma daquelas que estudava ou algo diferente do que diziam aqueles que estava lendo, resolvi fazer um intercâmbio, justamente para estudá-las. Algo me dizia que fazia uma pesquisa narrativa, mas que em algum aspecto se diferenciava da pesquisa narrativa defendida por Connelly e Clandinin (1995), Clandinin e Connelly (2011) e Bolívar, Domingo e Fernández (2001), isso já era o que vínhamos conversando Guilherme, Rosaura e eu.

Fui a Granada, sul da Espanha, estudar na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada - UGR, o método biográfico-narrativo junto com o professor Jesús Domingo Segovia, quando contemplada com uma bolsa de auxílio⁷⁷. Ir foi decisão difícil, deixar a escola, deixar as crianças, deixar tudo para ir para um lugar que não sabia qual era ao certo (só saberia estando ali) e, depois, voltar para um lugar que talvez também já não soubesse qual seria... Foi necessário pensar e repensar, até entender que

A melhor maneira que a gente tem de fazer possível amanhã alguma coisa que não é possível de ser feita hoje, é fazer hoje aquilo que hoje pode ser feito. Mas se eu não fizer hoje o que hoje pode ser

⁷⁷ Programa Santander de Bolsas de Mobilidade Internacional de Pós-Graduação, 2013.

feito e tentar fazer hoje o que hoje não pode ser feito, dificilmente eu faço amanhã o que hoje também não pude fazer (FREIRE).⁷⁸

O estágio investigativo em Granada, não foi somente relevante para ter um tempo maior para a pesquisa, para o estudo sobre as metodologias narrativas ou para compreender maneiras outras de fazer pesquisa, junto ao meu orientador Jesús Domingo. Mas, além disso, foi importante porque consegui uma outra exotopia (BAKHTIN, 2003) e, com isso, outros excedentes (BAKHTIN, 2010a). Olhar para a minha pesquisa estando fora da sala de aula, fora da escola e fora do meu país, me possibilitou perceber coisas e outras maneiras de me deslocar na pesquisa.

Importante ressaltar que através deste estágio investigativo estabelecemos parcerias que resultaram, em 2016, num acordo de cotutela. Dessa maneira, a partir deste ano deixei de cursar o doutorado somente na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e também passei a cursá-lo na Universidade de Granada/UGR, pela Faculdade de Ciências da Educação, sob coorientação do Professor Catedrático Jesús Domingo também. Diante desta cotutela, de setembro de 2016 a abril de 2017, passei outro período pesquisando na Universidade de Granada.

Antes de ir e já em Granada pela primeira vez (2013/2014), fui estudando sobre essas metodologias narrativas. Busquei como surgiram essas metodologias e soube que foi a mudança paradigmática — quando a noção de ciência positivista começou a ser contestada, pois os referenciais teóricos e metodológicos das ciências naturais já não eram vistos como meios para compreender as questões das ciências sociais — que possibilitou que as memórias, as narrativas e as biografias e autobiografias ganhassem espaço e reconhecimento, como fontes de produção de conhecimentos nas pesquisas. Assim, contestando o positivismo surgiu o paradigma compreensivo (SOUZA, 2007).

Ao fazer uma breve comparação dos dois paradigmas, Bolívar (2002) explica que enquanto o positivismo estabelece uma distância entre o investigador e o objeto

⁷⁸ Já li essa citação como epígrafes e sendo citada por amigos. Nenhuma vez trazia a referência completa, apenas os créditos ao Paulo Freire. Fiz uma busca em oito livros de Freire e não a encontrei em nenhum. O mais próximo que encontrei foi: "para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje" (FREIRE, 1981, p.49), em seu livro "Ação Cultural para a Liberdade". No entanto, como a citação me ajudou muito na decisão de ir para Granada, aqui tomo a decisão de trazê-la mesmo que não tenha encontrado o livro e a página onde se encontra.

investigado, acarretando uma maior despersonalização devido ao aumento da objetividade; a investigação com memórias e narrativas nega isso, uma vez que os envolvidos na pesquisa falam sobre si, trazendo assim sua subjetividade. Dessa maneira, as explicações passam a dar lugar às compreensões:

Si la explicación (*explanation*) es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales (Von Wright, 1979) estableciendo conexiones constantes entre sus elementos; la comprensión (*understanding*) sería el modo de dar cuenta de las acciones humanas, desde las intenciones que les confieren sentido.⁷⁹ (BOLIVAR, 2002, p.46)

Quando busco isso especificamente nas ciências da educação, Rivas Flores (2009) enfatiza que um pouco do tempo que antes era destinado para buscar maneiras de orientar a prática do professor, passa a ser destinado a compreender o que ocorre dentro das escolas e com as pessoas que ali estão.

O que acontecia, por exemplo, quando narrava meu cotidiano: buscava compreendê-lo, compreender a mim e as crianças, para assim tentar mudar. O desenvolvimento profissional vinha a partir da compreensão — que acontecia a partir da escuta, do diálogo e da reflexão — e não de orientações. Portanto, essa ascensão de um paradigma compreensivo implicou —para a produção de conhecimento a emergência de uma concepção científica mais acessível à pluralidade do saber humano”, bem como reconheceu —a perspectiva da complexidade como estruturante da existência do ser no mundo” (SOUZA, 2007, pp. 64-65).

Também essas mudanças no campo das metodologias qualitativas possibilitaram com que associações entre pesquisa e formação pudessem acontecer (JOSSO, 2006). Essas pluralidade e complexidade, portanto, passam a ganhar visibilidade quando os pesquisadores trazem para a pesquisa a voz dos sujeitos; quando depoimentos e textos sobre si e sobre experiências vividas tornam-se conjunto de informações de uma pesquisa; quando a singularidade é considerada.

Dessa mudança e das associações entre pesquisa e formação surgiram diversos tipos de pesquisa, com diferentes tipos de fontes de dados: autobiografia,

⁷⁹ Tradução livre: Se a explicação é o modo de dar conta dos fenômenos naturais (Von Wright, 1979) estabelecendo conexões constantes entre seus elementos; a compreensão seria a forma de dar conta das ações humanas, desde das intenções que lhes dão significado

biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação. De acordo com Souza (2007) e Pineau (2006) todas elas são correntes que se encontram na relação entre pesquisa, formação e intervenção, —entando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido” (p. 338).

O trabalho com essas fontes de dados tem uma grande potencialidade, vez que todas têm relação com a memória que, por sua vez, "não é passividade, mas forma organizadora" (BOSI, 2003, p. 56). Sendo assim, quando há reflexão sobre a memória, ela passa a ser o que Bosi chama de "memória geradora de futuro" (2003, p.66). Somo a isso, a argumentação de Halbwachs (1990), na qual chama atenção para o fato de que além de ser um trabalho do sujeito, a memória é constituída em grupo. Diante disso, posso dizer que além de possibilitar a construção de memórias de futuro a memória está impregnada de vozes, pertencentes a diferentes sujeitos que a compõe.

Na mesma perspectiva, Josso (2006) discorre que a produção dos materiais autobiográficos pode vir a permitir, a partir de um exercício reflexivo por parte do autor, a construção de respostas para questões que se colocam. E Souza (2007), no mesmo viés, comenta sobre as narrativas, afirmando que essas são potencializadoras de —descoimar possibilidades sobre a formação através do vivido” (p. 69), através do ato de falar e ouvir, ler e escrever, de narrar.

Foi, portanto, diante do contexto de mudança paradigmática que as narrativas começaram a ser utilizadas nas pesquisas em educação. No caso da investigação narrativa e da investigação biográfico-narrativa, elas são usadas tanto como fenômeno, bem como método (CONNELLY e CLANDININ, 1995; CLANDININ e CONNELLY, 2011). Ou seja, como o que vai ser estudado e como o método utilizado para estudá-lo. O que é, ainda, o que ocorre nessa pesquisa, com a diferença que o registro da pesquisa também se faz narrativo e durante todo o processo de pesquisar⁸⁰.

É importante agora dedicar um espaço desta narrativa às metodologias narrativas. Os autores canadenses justificam o uso da narrativa nas pesquisas em

⁸⁰ O fato do registro da pesquisa ser narrativo e realizado durante toda a pesquisa será explicado mais adiante.

educação pelo fato de sermos sujeitos contadores de histórias, que vivemos vidas relatadas, tanto individualmente como socialmente (CONNELLY e CLANDININ, 1995; CLANDININ e CONNELLY, 2011; CLANDININ e ROSIEK, 2007), precisando, portanto, das palavras. "La vida necesita la palabra, la palabra que sea su espejo, la palabra que la aclare, la palabra que la potencie, que la eleve y que declare al par su fracaso"⁸¹ (ZAMBRANO, 1987, p. 69).

Logo, a linguagem como constitutiva do sujeito e, conseqüentemente, da vida, constitui também as suas experiências. E, é a narrativa que apresenta a experiência, isto é, a experiência é mediada por um conjunto de estruturas narrativas que a configuram e a conferem sentido (BOLÍVAR, DOMINGO E FERNÁNDEZ, 2010). —El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo."⁸² (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p.11).

Os autores, Clandinin e Connelly, quando contam sobre a investigação narrativa, não a definem, avisam que dirão da metodologia ao narrar como realizam suas pesquisas e assim o fazem.

Apoiados (na definição de Dewey sobre experiência — sobre esta ser tanto individual como social e sobre uma experiência surgir a partir de outra e levar a seguinte, isto é, nos aspectos de interatividade e continuidade da experiência —, esses autores desenvolvem suas pesquisas usando como metodologia o que chamam de *narrative inquiry*:

é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas, individual e social (...) pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 51)

Ainda ao trazerem a ideia de experiência de Dewey e a compreensão que têm sobre o pensamento e as experiências serem vividos narrativamente, os autores

⁸¹ Tradução livre: A vida precisa da palavra, a palavra que seja seu espelho, a palavra que a esclarece, a palavra que a potencialize, que a eleva e que declare, também, seu fracasso.

⁸² Tradução livre: O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentamos o mundo.

explicam a metáfora que criaram: o espaço tridimensional da investigação narrativa, em que a temporalidade é uma dimensão, o individual e o social uma segunda e o lugar uma terceira dimensão. Enfatizam que nessa metodologia o pesquisador está sempre se movimentando nesse espaço, isto é: introspectivamente, extrospectivamente, retrospectivamente, prospectivamente e situado em um lugar.

Destacam que a —esperança é que o equilíbrio da ideia de espaço tridimensional abra possibilidades imaginativas para os pesquisadores, possibilidades que não poderiam ser facilmente notadas na ausência dessa noção” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 130). Isso porque explicam que ao se moverem nesse espaço tridimensional os pesquisadores percebem aspectos da experiência que não seriam notados, caso não houvessem esses deslocamentos durante a pesquisa.

Ademais, esses autores mencionam que uma das tarefas de pesquisa consiste em descobrir e construir sentidos para os textos de campo que, por sua vez, precisam ser reconstruídos para tornarem-se textos de pesquisas. O pesquisador vai escrevendo o texto da pesquisa também situado no espaço tridimensional, isto é, deslocando-se no tempo, entre o individual e o social e em um lugar.

Assim, quando se posiciona em um desses espaços bidimensionais em qualquer investigação, elaboram-se perguntas, coletam-se notas de campo, derivam-se interpretações e escreve-se um texto de pesquisa que atenda tanto a questões pessoais quanto sociais, olhando-se interna e externamente, abordando questões temporais olhando não apenas para o evento, mas para o seu passado e seu futuro. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 86)

A partir das narrativas dos sujeitos, o pesquisador faz uma outra narrativa, na qual vai construindo compreensões sobre o pesquisado. Apesar de produzirem essas narrativas, o texto final (o registro da pesquisa) parece não ser narrativo e não ser elaborado durante a pesquisa, mas sim quando ela já foi concluída.

Além dos autores canadenses, os espanhóis — António Bolívar, Jesús Domingo e Manuel Fernández — também falam em pesquisa narrativa, ao discorrem sobre a metodologia que utilizam: a investigação biográfico-narrativa. Afirmam que a investigação biográfico-narrativa é uma metodologia específica de recolha e análises de dados. E, além disso, que —consisteen solicitar comtar historias’ acerca de los

hechos/acciones y, a partir de su análisis/ comprensión conjunto, interpretar y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora”⁸³ (BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001, p. 16).

Eles (2001) destacam que essa mesma metodologia é chamada de diferentes jeitos a depender do país, por exemplo: enquanto eles a chamam de investigación biográfico-narrativa, os canadenses a chamam de *narrative inquiry*, os alemães de *pädagogische biographieforschung* e os franceses de *l’approche biographique*. Assim, a *investigación biográfico-narrativa* e a *narrative inquiry* poderiam ser consideradas uma mesma metodologia.

Ao estudar o que diziam Connelly e Claninin (1995), Clandinin e Connelly (2011), Bolívar, Domingo e Fernández (2001) e Bolívar (2002) realmente sentia certa dificuldade em encontrar uma diferença significativa entre o que propõem. Resolvi, portanto, perguntar ao Prof. Jesús, na época meu supervisor do estágio investigativo na Universidade de Granada, qual seria essa diferença, caso houvesse. Foi quando, em uma conversa informal, Jesús Domingo esclareceu que *narrative inquiry*, como chamada pelos canadenses, e *investigación biográfico-narrativa*, como chamada pelos espanhóis, apresentam uma pequena diferença. Explicou-me que a diferença era que enquanto os canadenses usavam como dados as narrativas dos sujeitos focadas na experiência pesquisada; eles, os espanhóis, solicitavam que os sujeitos escrevessem não somente sobre a experiência a ser investigada, mas sobre a sua vida, para que pudessem construir compreensões também acerca do que teria passado na vida dos sujeitos que influenciaria os atos no tempo presente. Portanto, enquanto os canadenses trabalham com narrativa, currículo e, mais especificamente, narrativas de experiências de professores, os espanhóis trabalham com as narrativas biográficas dos sujeitos.

Além disso, Bolívar (2002) discorre sobre dois tipos de metodologia de análise narrativa em educação. A análise paradigmática de dados narrativos, que são estudos baseados em narrativas, história oral ou de vida, mas na qual a análise dos dados ocorre por tipologias paradigmáticas, taxonomias ou categorias, a fim de chegar em determinadas generalizações do grupo estudado. Nesse tipo de análise

⁸³ Tradução livre: consiste em solicitar "contar histórias" sobre os fatos/ações e, a partir de sua análise/compreensão conjunta, "interpretar" e construir novas histórias/relatos, nas quais se inscrevem as possíveis mudanças e melhoras.

paradigmática as categorias podem emergir de uma teoria prévia ou podem ser construídas a partir dos dados, das narrativas dos sujeitos.

E a análise narrativa, ou seja, estudos baseados em casos particulares, nos quais uma outra narrativa é construída na análise. Os pesquisadores, a partir das narrativas dos sujeitos, construiriam uma outra narrativa, onde os dados seriam ressignificativos e outras compreensões seriam possíveis nessa escrita. A tarefa do pesquisador seria a de construir uma história que unifica e dá sentido aos dados, construindo compreensões sobre porque algo ocorreu.

Bolívar também explica que vale combinar as duas maneiras

(...) como investigación educativa debe tener conjuntamente un formato de argumentación narrativa y apoyarse – con algún grado de sistematicidad – en datos. La forma de presentación no determina la investigación, sino la forma en que se argumenta y justifica⁸⁴ (2002, p. 56).

Apesar de algumas das características da investigação narrativa e da investigação biográfico-narrativa também caracterizarem as nossas pesquisas, a pesquisa narrativa em três dimensões articuladas se difere destas outras por pressupor a narrativa em três lugares. As três metodologias em questão possuem dados narrativos, contudo na que propomos, além dos dados serem narrativos, o registro do texto da pesquisa e os conhecimentos que vão sendo construídos durante a pesquisa também o são. Outra diferença é que na pesquisa narrativa em três dimensões o registro é feito desde o início da pesquisa até o final e não após algumas etapas da investigação. Acredito que é essa a característica que mais diferencia essa metodologia das outras, uma vez que narrar investigando e investigar narrando (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014), possibilita que a todo o momento a pesquisa mude, à medida que vamos nos conscientizando através da escrita, bem como produzindo dados e analisando-os durante todo o percurso.

⁸⁴ Tradução livre: como pesquisa educacional, deve ter conjuntamente um formato de argumentação narrativa e se apoiar — com algum grau de sistematização — nos dados. A forma de apresentação não determina a investigação, mas a forma como ela é argumentada e justificada.

A experiência, o ato de narrar e o saber da experiência

Tendo dito que aqui investigo a experiência, além de dizer dos aspectos atribuídos por Dewey à experiência, como mencionados anteriormente: a continuidade e a interatividade, julgo necessário dizer que ao longo do fazer a pesquisa fui ampliando o entendimento que tinha deste conceito. Isso me possibilitou, cada vez mais, validar a escolha por estudar a experiência a partir do ato de narrar, bem como validar a compreensão de que muitos saberes emergem da experiência.

María Zambrano me ajuda no exercício de construção do que entendo por experiência quando discorre que a experiência é a "unidad cada vez más íntima y lograda de vida y pensamiento"⁸⁵ (2011b, p.61). Começo a relacionar o que a autora diz com o que escreve Jorge Larrosa (2002, 2009), sobre a experiência supor um acontecimento, algo que não seja o "eu", que seja exterior, que seja outro. Ao mesmo tempo que supõe algo que passe ao "eu". Portanto, a experiência consiste em um acontecimento exterior, que passa ao "eu". Consiste em um movimento de ida e volta. Ida porque exterior, porque o "eu" vai ao encontro do que se passa (vida). Volta porque o acontecimento produz efeitos no "eu" (pensamento). "Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena"⁸⁶ (LARROSA, 2009, p.16).

Heidegger ao discorrer sobre o tema se refere à experiência como algo que se faz: "hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello."⁸⁷ (1987, p.143). Ademais, a entende como algo que se apodera da pessoa, que a derruba e a transforma, é claro que a medida em que o sujeito se permite se submeter a algo.

Contreras ao abordar o conceito de "saber da experiência" (ZAMBRANO, 2008; CONTRERAS, 2013, LARROSA, 2002), enfatiza que experiência não é tudo o que vivemos na prática. Experiência não é o que se passa, o que se acontece o que

⁸⁵ Tradução livre: unidade cada vez mais íntima e alcançada de vida e pensamento.

⁸⁶ Tradução livre: Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza na relação com o acontecimento, que se altera, que transfere.

⁸⁷ Tradução livre: fazer significa aqui: sofrer, padecer, receber o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso.

se toca, mas sim "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca." (LARROSA, 2002, p.21). Ou seja,

Si entendemos la experiencia como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre, que nos deja huella, que tiene un efecto personal; si la entendemos como aquello que hay bajo lo vivido, de tal manera que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una consciencia de lo significativo de aquello vivido; si entendemos la experiencia bajo estas formas, esto es como algo que en ocasiones *se tiene*, pero también como algo que *se hace*, es decir, que requiere una cierta disposición de ánimo para preguntarse y pensar aquello vivido, podemos captar algo de la naturaleza de un modo no indiferente de estar en el mundo y de vivir; un modo que no simplemente deja que las cosas pasen, sino que está unido al modo de pensarse ante aquello que nos pasa⁸⁸ (CONTRERAS, 2013, p.129).

Diante disso, compreendo que o saber da experiência não se relaciona à acumulação de saberes práticos. O autor se refere ao saber proveniente de uma experiência, um saber possível por meio do interrogar-se a partir do vivido, a partir do movimentar-se em busca de novos sentidos para o vivido, o que possibilita a construção de memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a), o vislumbre de novos horizontes (ZAMBRANO, 1992), de possibilidades, novas ações.

Por meio dos diálogos que fui estabelecendo com os sujeitos trazidos nesse subitem desta narrativa, passei a entender a experiência, portanto, como algo que pressupõe uma continuidade e uma interação; como a unidade entre vida e pensamento; como algo que acontece ao sujeito e, para isso, este precisa permitir que a experiência lhe aconteça; como algo que precisa ser pensado para construir sentidos. Entendendo-a dessa forma compreendi ser possível um saber da experiência. Compreendi, também, que a investigação narrativa e o ato de narrar potencializam o saber da experiência (ZAMBRANO, 2008).

⁸⁸ Tradução livre: Se entendemos a experiência como o acontecimento novo que requer ser pensado para se perguntar pelo seu sentido; se a entendemos como aquilo que nos ocorre, que nos deixa marca, de tal maneira que foi sendo esculpida uma forma de ser e estar diante das situações, uma consciência do significativo daquele vivido; se a entendemos sob estas formas, isso é como algo que em ocasiões se tem, mas também como algo que se faz, isto é, que requer uma certa disposição de ánimo para perguntar-se e pensar naquele vivido, podemos captar algo da natureza de um modo não-indiferente de estar no mundo e de viver; um modo que não simplesmente deixa que as coisas aconteçam, mas que está ligado à maneira de pensar sobre o que nos acontece.

Assim como ocorreu em relação ao conceito de experiência, ao realizar a cotutela novas leituras foram possibilitando que eu estabelecesse outras relações entre a experiência e a narrativa, para além das que já havia estabelecido no diálogo com Clandinin e Connelly. Dessa maneira, outras reflexões vieram somar a ideia de que pensamos a maior parte do tempo narrativamente (BRUNER, 2001, 2002) e de que, por isso, o melhor modo de estudar a experiência é narrativamente (CLANDININ e CONNELLY, 2011).

Deparei-me com os escritos de Kearney (2002) que, ao discorrer sobre os mitos (histórias inventadas para explicarem o mundo e os sujeitos no mundo), afirma que Hesíodo os explicava dizendo que eram histórias que "people told themselves in order to explain themselves to themselves and to others"⁸⁹ (p. 3). Em seguida, discorre que foi Aristóteles que desenvolveu o tema em um campo filosófico, no qual expõe a ideia de que "the art of storytelling — defined as the dramatic imitating and plotting of human action — is what give us a shareable word"⁹⁰ (p. 3). Kearney (2012), ainda alega que a vida humana é implicitamente uma história, já "que nossas vidas estão constantemente interpretando a si próprias — pré-reflexivamente e pré-conscientemente — em termos de começos, meios e fins" (p. 412) e, sempre, numa relação interativa. Isso porque a estrutura temporal de nossas vidas busca significações no passado, por meio da memória, e no futuro, através de projeções.

Visitando Walter Benjamin (1994) também encontrei tanto o conceito de experiência como o ato de narrar. O autor discorre que os narradores recorrem à experiência como fonte de aprendizado, enfatizando, que a matéria do narrador é a vida humana. Ao comparar a relação do narrador com a vida como uma relação artesanal, pergunta-se

não seria sua [do narrador] tarefa trabalhar a matéria prima da experiência — a sua e a dos outros — transformando-a num produto sólido, útil e único? Talvez se tenha uma noção mais clara desse processo através do provérbio, concebido como uma espécie de ideograma de uma narrativa. Podemos dizer que os provérbios são ruínas de antigas narrativas, nas quais a moral da história abraça um acontecimento, como a hera abraça um muro (p.221).

⁸⁹ Tradução livre: as pessoas diziam si mesmas, a fim de se explicarem a si e aos outros.

⁹⁰ Tradução livre: a arte de contação de histórias (ou da narrativa), definida como a dramatização das ações humanas, é o que nos dá uma palavra compartilhada.

A partir desta comparação, tomo emprestadas as palavras de Benjamin para compor a paráfrase: as narrativas, além de vidas e experiências, estão impregnadas de saberes, saberes que — assim como a moral da história abraça um acontecimento —, abraçam as experiências vividas, narradas e pensadas.

Walter Benjamin também estabelece relação entre experiência e narrativa ao coincidir a pobreza da primeira com a decadência do narrar. O autor denuncia que a grande quantidade de informações que substitui as narrativas, na modernidade, reflete na atrofia da experiência. Revela que a razão disso é que a narração

não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência (BENJAMIN, 1989, p.107).

Nesse exercício de estudar, relacionar e construir compreensões, fui afirmando, cada vez mais, as relações possíveis entre experiência e narrativa. No entanto, quando se estuda a experiência e a narrativa, é necessário, ainda, pensar na palavra.

Se nos constituímos, também, por meio da linguagem e pensamos narrativamente, é possível afirmar que "as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras" (LARROSA, 2002, p.21). Dessa maneira, a função ordenadora da consciência — ou seja, tornar acessível o tempo inicial: no qual passado e futuro estão entrelaçados (ZAMBRANO, 1992) — se dá através das palavras. Isso ocorre porque a palavra é o material semiótico da vida interior, isto é, da consciência, que, sendo assim, é constituída verbalmente (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010).

A partir, portanto, das considerações anteriores: de que a narrativa é o que possibilita a palavra compartilhada; somada ao pressuposto que os sujeitos são constituídos pelo mundo e pelos outros através da linguagem; bem como ao fato de que o pensamento se dá de um modo predominantemente narrativo; entendo que a prática do narrar potencializa as experiências que acontecem aos sujeitos. Narrar a experiência pressupõe atentar-se ao vivido, entendê-lo circunstanciado em um tempo e um espaço, deixar transformar-se e, assim, viver experiências, ao invés de receber informações. Percebo que o ato de narrar, portanto, vem a ser uma prática

não somente de potencializar as experiências, como, também, de construir saberes a partir do vivido, a partir da experiência.

A pesquisa narrativa que vai construindo esta pesquisa

Mas os cientistas, ou melhor, a legião de seus discípulos que enxergam menos e mais superficialmente e por isso não têm a espantosa humildade dos cientistas diante da vida (...) Depois, na prática, percebe-se, e eles também são obrigados a se dar conta disso, que seu conhecimento só se baseava nas peças da máquina, sem absolutamente penetrar o segredo de seu funcionamento; contemplaram a natureza à sua volta, sem se familiarizar com o misterioso dinamismo que a agita e a transforma. Então, tentam apesar de tudo aplicar seus princípios, pôr em funcionamento o mecanismo que acreditam conhecer. E cometem erro após erro até o dia que compreendem a necessidade de sentir também a seiva subir; de escutar a linguagem, eloquente para quem sabe ouvi-la, dos botões que se abrem, das flores que se exibem ou se fecham, com coloridos diferentes conforme a saúde e o vigor dos indivíduos; de participar da vida em acordo profundo com o sentimento do coletivo, não só com a instrução, a inteligência e os conhecimentos, mas com o coração, com a sensibilidade, com o meio ainda inigualável de todas as sutis possibilidades que temos de escutar e compreender (FREINET, 1998, p. 33).

O movimento de ação-reflexão-ação que eu realizava através da escrita sobre o cotidiano escolar não era restrito a mim e aos meus alunos, afinal, se —janela: não é onde a casa sonha ser mundo?” (COUTO, 2012, p. 46), não seria a escrita: onde o futuro sonha nascer? E o diálogo: onde o futuro começa a acontecer? Compartilhava minhas narrativas pedagógicas com o grupo de interlocutoras que liam e dialogavam comigo por meio de e-mails e, por vezes, em encontros presenciais. Nesse caso, esse movimento reflexivo ocorreu sempre em diálogo com os outros devido ao exercício de escrever reflexivamente e partilhar esses escritos.

Isto é, não somente ao ir até meus alunos, contemplá-los — a partir de uma escuta e um olhar sensíveis —, tentando atingir o que através de seus atos estariam me dizendo sobre as relações que estabelecíamos, sobre mim mesma e sobre as aulas e como eu poderia alcançar cada um deles; mas também ao ir até as interlocutoras, contemplando-as a partir de suas escritas e percebendo ali, o que sozinha não seria capaz; encontrava um pouco do que de mim, das relações

estabelecidas e das aulas eu não podia enxergar, mas eles — através do excedente de visão e dos horizontes que tinham distintos dos meus — me possibilitavam. — Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (...) Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes” (BAKHTIN, 2010a, p. 21). Atentando-me a eles podia supor o que enxergavam do lugar que estavam, podia supor um pouco do que enxergavam de mim e eu mesma não enxergava, o que fazia com que voltasse a pensar sobre temas já não mais pensados, a perceber outros que não imagina, a avançar ou retroceder....

Assim, não era somente a minha narração que ia me fazendo professora e fazendo a pesquisa. Mas, também, as narrativas das interlocutoras e das crianças.

Outra característica da pesquisa — que começa ali no lugar que ocupava de professora-pesquisadora e continua com uma outra exotopia (BAKHTIN, 2003), na qual me faço pesquisadora — é que o percurso mudava a todo o momento. A pesquisa fazia-se também no próprio registro da pesquisa. Como o texto da tese era produzido junto à realização da pesquisa e não no final de tudo (depois das análises e lições extraídas), esse exercício mudava o percurso: possibilitava a tomada de consciência de coisas antes não percebidas, de novas questões, de caminhos antes não pensados e a construção de conhecimentos emergentes durante o ato de escrever.

Diante dessas duas qualidades mencionadas — ou seja, o movimento de ação-reflexão-ação que não era restrito a mim e o fato do percurso da pesquisa mudar a todo o momento — a metodologia não poderia ser algo que pressupusesse a continuidade. Afinal, essas características só são possíveis em uma pesquisa se essa metodologia for algo que acompanhe o movimento da vida, sendo portanto descontínua — e não o contrário. Isto é, o vivido não pode ser adaptado para se encaixar em uma determinada maneira de produzir dados, de analisar dados, em métodos, o que, infelizmente, por vezes ocorre nas pesquisas, uma vez que

Todo método es un <Incipit vita nova> que pretende estilizarse. Lo propio del método es la continuidad, de tal manera que no sabe pensar en un método discontinuo. Y como la consciencia es discontinua — todo método es cosa de la consciencia — resulta la

disparidad, la no coincidencia del vivir conscientemente y del método que se le propone (...) ⁹¹ (ZAMBRANO, 2011a, p. 125).

Ao contrário do método, a metodologia deve ser escolhida de maneira a respeitar as diferentes vozes presentes nos dados, de maneira a ajudar na construção de compreensões a partir da experiência vivida e das relações estabelecidas entre os sujeitos (movimentos que não prevê a continuidade).

Y así sólo el método que se hiciese cargo de esta vida, al fin desamparada de la lógica, incapaz de instalarse como en su medio propio en el reino del logos asequible y disponible, daría resultado. (...) Un método así no puede tampoco pretender la continuidad que a la pretensión del método en cuanto tal pertenece ⁹² (ZAMBRANO, 2011a, p. 125).

Pesquisar a experiência vivida, a minha constituição, não poderia ser feito de uma forma a enquadrá-la em uma método contínuo. Nesta pesquisa não há um método, mas uma metodologia ⁹³ que vai sendo construída e construindo a pesquisa durante o ato de pesquisar. Por exemplo, não poderia, como nas pesquisas canônicas, determinar: primeiramente irei coletar dados (isto é, produzir algo por causa da pesquisa e da pergunta investigativa); depois irei separá-los por categorias pré-determinadas; e, em seguida, contar o que compõe cada uma dessas categorias. Isso não poderia acontecer, afinal —real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p.80). Além disso, porque não estava me inventando professora para que esse viver se

⁹¹ Tradução livre: Todo método é um <Incipit vita nova> que visa estilizar-se. O próprio do método é a continuidade, de tal maneira que não se sabe pensar em um método descontínuo. E como a consciência é descontínua — todo método é algo da consciência — resulta a disparidade, a não coincidência do viver conscientemente e do método que se propõe.

⁹² Tradução livre: E assim, apenas o método que assumisse o controle desta vida, no final desamparada da lógica, incapaz de se instalar como em seu meio próprio no reino do logos acessível e disponível, daria resultado. (...) Um método assim não pode tampouco pretender a continuidade que a pretensão do método em quanto tal pertence.

⁹³ Apesar de aqui fazer referência às considerações sobre um método descontínuo apresentadas por Zambrano, usarei sempre o termo metodologia, visto que o que entendo por metodologia é —na articulação entre as concepções de sujeito, sociedade e ciência, em que manifestar o caminho investigativo é mais importante que tomar caminhos já trilhados, referendados, confirmados porque chamados de método.”, conforme conversa com meu orientador Guilherme. Ou seja, o que ocorre nessa pesquisa em que à medida que vai sendo evidenciado o caminho também vai sendo construído e vice-versa.

encaixasse em uma investigação. Pelo contrário, estava pesquisando como me inventava professora para que esse viver pudesse ser mais consciente e cada vez mais aprimorado. Se era a vida e a consciência que guiavam os passos dados na pesquisa, a metodologia a ser utilizada obviamente acompanhava as mudanças do viver, do pensar e do sentir. E, ao acompanhar essas mudanças, também provocava mudanças na pesquisa, num movimento dialógico.

Isso acontecia desde quando escrevia as narrativas reflexivas: o exercício da escrita de si já era algo descontínuo, vez que acompanhava o vivido e dava a ver muito do que antes me era inconsciente. Era uma escrita que fazia do inconsciente, consciente, através do colocar-se em um lugar exotópico (BAKHTIN, 2003) e dos atos de dialogar e me atentar aos outros.

Também a partilha dessas narrativas com o grupo de interlocutoras possibilitava que a consciência sobre determinado acontecimento, já passado, pudesse mudar a partir do diálogo possível com esses outros.

Essa primeira descontinuidade que trouxe era vivida pela professora-pesquisadora que investigava a sua própria prática e o seu eu profissional. No entanto, a partir do momento que eu, enquanto pesquisadora, olho para todo esse vivido de um outro lugar e daqui o re-narro, outras tomadas de consciência e conscientizações surgem, me levam por outros caminhos não percebidos antes, descontinuam o que havia pensado e reorganizam pensamentos de maneiras outras. Essa ação de re-narrar também faz a pesquisa, não deixa que eu saiba qual será o caminho, pois a cada vez que entro em contato com a professora iniciante e com a professora-pesquisadora novos rumos surgem na pesquisa.

As características da pesquisa trazidas anteriormente, justificam, enfim, porque esta tese de doutorado que se configura como uma pesquisa narrativa, se constrói a partir de uma metodologia descontínua. Se houvesse um método contínuo, haveria etapas por quais passar necessariamente e em ordem, haveria maneiras específicas de pesquisar. No entanto, aqui isso não é possível, se a pesquisa e a vida estão juntas, não dá para fazer da pesquisa algo contínuo, mas sim algo que muda a todo o momento que se constrói e se reconstrói sempre.

A pesquisa, portanto, se configura como uma pesquisa narrativa porque constitui e se relaciona não só com as ações, mas também com o pensamento.

Explicarei: uma vez que o nosso pensamento é predominantemente narrativo (BRUNER, 2001), para compreender a experiência e eu mesma nessa experiência, o modo mais apropriado, porque descontínuo, é fazê-lo narrativamente.

Além disso, não somente o já vivido no cotidiano escolar, mas também a própria pesquisa se configura como uma experiência, que assim como a de ser professora-pesquisadora-iniciante, era estudada à medida que as ações deste lugar eram pensadas e repensadas, organizadas e reorganizadas, na narração. Assim, o inventar-me professora, professora-pesquisadora e pesquisadora são experiências—

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (...) Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem —pré-ver” nem —pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

— que foram sempre inventadas e reinventadas nesse percurso de ser e fazer junto com muitos outros.

Antes de começar a falar da pesquisa narrativa em três dimensões articuladas⁹⁴ senti necessidade de dizer da compreensão que tenho que esta maneira de pesquisar configura-se como uma metodologia descontínua. Feito isso,

⁹⁴ Julgo importante aqui fazer uma nota explicativa sobre a diferença do uso da palavra "dimensões" na *narrative inquiry* e na *pesquisa narrativa em três dimensões*, uma vez que tanto os autores canadenses como nós usamos a mesma palavra. Clandinin e Connelly ao explicar a metodologia que sistematizaram e intitularam como *narrative inquiry* falam no espaço tridimensional que é criado na pesquisa, em que cada uma das dimensões seriam: temporalidade, interatividade e contexto. Isso ocorre nesta pesquisa que faço, há a criação deste espaço tridimensional durante todo o pesquisar. Contudo, quando aqui falamos em pesquisa narrativa em três dimensões, as dimensões as quais estamos nos referindo são: os dados que são narrativos, o registro da pesquisa que é em forma de narrativa e o modo como os conhecimentos que são produzidos narrativamente.

sinto-me a vontade para dizer da metodologia da pesquisa narrativa em três dimensões.

Nessa abordagem a narrativa aparece em três lugares: nos dados; no registro do texto da pesquisa, nesse caso a tese; e no modo de produção de conhecimentos. Os dados da minha pesquisa foram sendo produzidos durante a escrita, conforme rememorava e olhava para o conjunto de informações que possuía, muito da memória, das narrativas e das interlocuções presentes nesse conjunto me faziam pensar sobre as perguntas da pesquisa. Assim, o que me ajudava a refletir sobre as questões tornavam-se dados, uma vez que me auxiliavam na construção de compreensões sobre a experiência vivida.

Além dos dados, o registro do texto da pesquisa era narrativo. Desde o início da pesquisa a registrava narrativamente, a pesquisa ia sendo construída a partir desta narrativa. Isso porque o registro fazia-se durante toda a investigação. O fato de narrar a pesquisa durante a sua realização é que permitia que o restante (produção de dados, análises e construção de compreensões e conhecimentos que emergiam da/na narrativa) acontecesse também a todo o momento. O ato de escrever durante a pesquisa era um motor para a investigação e o de investigar era um motor para o narrar. Conforme ia narrando o percurso percebia o que antes não tinha atingido, tinha tomadas de consciência e conscientizações. Esses dois atos, de narrar e de pesquisar, pressupunham, portanto, um ao outro. Essa articulação implicava movimentos constantes e possibilitava que os conhecimentos fossem construídos de modo narrativo, uma vez que eles emergiam ali na narrativa do registro da pesquisa.

Tomando de empréstimo a ideia de espaço tridimensional que Clandinin e Connelly sistematizaram, podemos dizer que o mesmo ocorre no tipo de pesquisa que realizamos, porque também nesse caso, como pesquisadores, nos movimentamos nas direções citadas pelos autores.

Movemo-nos entre os tempos na medida em que no presente conseguimos ressignificar o passado e, com isso, construir outras memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a), já mudando o presente da pesquisa. Ou em outras palavras, nos remetendo ao aspecto da continuidade da experiência da teoria deweniana, podemos dizer, dessa perspectiva, que a pesquisa atenta-se para a continuidade das experiências,

vez que — em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo, à medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes”. (DEWEY, 2010a, p. 111).

Ao escrever no durante sobre a experiência vivida, seja quando se produz dados (porque as pesquisadoras e os pesquisadores são também produtores de dados), seja nos momentos de registro da pesquisa, ou no de análises e compreensões, colocamo-nos inevitavelmente em um lugar exotópico (BAKHTIN, 2003). Isto é, para escrever distanciamos-nos do vivido e, de um outro lugar e, portanto, com outro olhar, conseguimos enxergar coisas inalcançáveis antes, de onde estávamos. Possuímos, assim, um novo olhar e uma nova escuta, possíveis a partir dos novos sentidos que se constituem pela experiência de distanciamento, estranhamento e ressignificação do vivido. Esse lugar que experimentamos implica uma reflexão sobre a ação que, por sua vez, nos permite tomar consciência, construir memórias de futuro — e, para atingi-las, modificamos necessariamente o presente, produzindo, assim, conhecimentos na/pela experiência não só de narrar e investigar, mas também de inventar e reinventar as ações a partir de conscientizações.

Ademais, também as pesquisas que realizamos pressupõem um movimento: entre o social e o individual. Isso porque todo o percurso é construído com o outro, ao tomar as interlocuções com o outro, os materiais das crianças, os atos do outro em resposta aos meus e as minhas próprias narrativas, como materialidade. Isso acontece também ao olhar para o vivido de outro lugar, fazemos do eu um outro de si próprio. Bakhtin muito bem explica como ocorre esse ir e vir neste exercício de fazer pesquisa.

Ao momento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia — separando-a de si mesmo. Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia, como individualidade unitária, íntegra, qualitativamente original. (...) o reflexo estético da vida viva não é por princípio autorreflexo da vida em movimento, da vida em sua real vitalidade: tal reflexo pressupõe um outro sujeito da empatia, que é extralocalizado (BAKHTIN, 2010b, p. 61).

Dessa maneira, esse movimento entre o social e o individual, pressupõe que o eu vá até seus outros, veja o mais possível o que o outro lhe mostra de si, e vice-versa, e — tendo um excedente de visão (BAKHTIN, 2010a) possibilitado pelo outro, ou por si mesmo enquanto outro de si — volte com um olhar ampliado, potencializado, mais abrangente.

Ao aproximar-nos e ao dialogar com os dados narrativos, já escrevendo a narrativa no/do percurso, avistamos novas memórias de futuro, novos caminhos, novos inéditos viáveis (FREIRE, 2005). Dessa maneira, não só a pesquisa se faz na interação com os outros, mas ainda eu, do lugar de professora-pesquisadora-iniciante também me fazia pesquisadora: construía novos sentidos e inventava caminhos não previstos a partir do que conseguia enxergar do outro e de mim mesma, não só na relação com o outro mas também quando me fazia outro de mim.

Pesquisar atentando-me para o tempo — passado presente e futuro — e para o social e o individual é também me atentar e pesquisar em um contexto: ao mesmo tempo em que agia sobre o contexto, o lugar em que me encontrava, e o modificava, também era por ele modificada. Afinal, ~~“~~“toda experiência genuína tem um lado ativo que, de algum modo, muda as condições objetivas em que se passam as experiências” (DEWEY, 2010b, p. 40).

Nessa pesquisa narrativa não poderia ser de outro modo: eu, minhas experiências — de ensinar, aprender, pesquisar e narrar — e o contexto da pesquisa modificam eu mesma, as experiências que vão acontecendo e o contexto, sempre dialogicamente, em todo o percurso. Por isso, ainda que se tenha um problema a compreender e um plano esboçado para tanto, nunca saberia ao certo qual seria o caminho construído, nem o lugar de chegada até lá chegar. Até porque nessa pesquisa o que importa não é a chegada, mas o percurso. O exercício da reflexão por escrito durante a pesquisa potencializa substancialmente a conscientização e as tomadas de decisões, o que nem sempre ocorre quando o registro é realizado depois de desenvolvida toda a investigação.

Atentar-me para a continuidade e a interatividade da experiência, pressupõe um árduo trabalho de ir e voltar às fontes de dados que, nesse caso, são narrativas: à medida que escrevo, retorno e olho para elas para entender por quais formas dialogam entre si, propõem e respondem questões, me fazem tomar consciência do

que antes era até então inalcançável. Nesse processo narrativo-reflexivo produz não somente o percurso, mas também o registro da pesquisa.

Ao realizar a pesquisa narrativa desse modo estamos fazendo com que a própria experiência de investigar se desenvolva durante todo o processo, inclusive no registro. Um exemplo que pode ilustrar nossa afirmação é quando Dewey, discorrendo sobre experiência estética, propõe imaginar que:

uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade, suficientemente —prática—. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso — em direção a um fim. Acrescentamos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final, de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que, age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculos ou auxílio que lhes atribui, e que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (2010a, pp.115-116).

Dewey considera que quando nossa experiência se parece mais com o acontecimento real da pedra do que com o segundo, que ele propõe imaginar — quando não nos detemos nas ligações entre um acontecimento e outro e não organizamos e nem nos atentamos para como deverá ser o futuro próximo, a evolução da experiência — ela não é uma experiência estética. Podemos assim considerar que, se ao escrever no durante, estamos a todo momento acrescentando anseios, essa experiência de fazer um tipo de pesquisa narrativa em três dimensões — na qual dados produzidos, registro e modo de produção de conhecimentos estão todos articulados nesse mesmo durante — experienciamos um modo de fazer pesquisa, segundo a perspectiva defendida por Dewey, dotado de uma outra qualidade estética.

O movimento necessário em uma abordagem como esta pressupõe a busca de um lugar exotópico, que nos possibilite construir memórias de futuro e, na interação com o outro, um excedente de visão que amplie essas memórias de futuro sempre em devir. Nossa convicção é de que, pela reflexão sobre a experiência da pesquisa em curso, é possível produzir conhecimentos sobre a própria produção de conhecimentos enquanto ela acontece.

É justamente pelo fato do registro acontecer durante a pesquisa, isto é, do pesquisador narrar ao investigar e investigar ao narrar (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014), que esse modo de fazer pesquisa pode nos surpreender. Ao escrever durante a pesquisa, conscientizações, organizações do pensamento de maneiras outras, construções e desconstruções surgem. O ato de escrever o registro da pesquisa durante a pesquisa possibilita que a todo o momento dados e conhecimentos sejam produzidos ao narrar e renarrar. Quando se registra durante o processo de pesquisa não há algo que ocorra antes, algo que ocorra depois e assim por diante, mas ao contrário, tudo está articulado. Uma coisa pressupõe a outra: o escrever pressupõe usar as informações disponíveis para pensar a questão e, assim, produzir dados; a escrita sobre esse movimento também possibilita compreender ações e pensar em outros aspectos antes nem pautados, possibilita teorizar a experiência e produzir conhecimentos durante o ato de pesquisar e narrar... Nesse caso o narrar é pesquisar e o pesquisar é narrar.

Isso me leva a pensar no que diz Maria Zambrano:

Se podría decir que la experiencia es <a priori> y el método <a posteriori>. Mas esto solamente resulta valedero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método. El método ha debido estar desde un principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad⁹⁵ (ZAMBRANO, 2011b, p. 68).

Nesse tipo de pesquisa a experiência não é a priori e o método a posteriori, o pesquisar se configura em uma experiência e a experiência é também investigativa, nesse tipo de pesquisa essas duas ações dependem uma da outra e juntas são uma experiência onde há pesquisa e uma pesquisa que é uma experiência.

⁹⁵ Tradução livre: Poder-se-ia dizer que a experiência é <a priori> e o método <a posteriori>. Mas isto somente é válido como uma indicação, já que a verdadeira experiência não pode se dar sem a intervenção de uma espécie de método. Desde um princípio o método tem precisado estar em uma certa e determinada experiência, que por virtude dele chega a cobrar corpo e forma, figura. Mas tem sido indispensável uma certa aventura e até uma certa perda na experiência, um certo andar perdido o sujeito em quem se vai formando. Um andar perdido que logo será liberdade.

Esse tipo de metodologia pressupõe não rotinizar os acontecimentos, não naturalizá-los como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única, geral, absoluta, tal como postula a ciência positivista. Podemos afirmar que na nossa maneira de pesquisar, ao atribuir sentidos as relações, construímos verdades *pravdas* e não *istinas*. Bakhtin denomina por *pravda* a verdade de um determinado estado de alguma coisa, ou seja, o sentido atribuído por conta das relações recíprocas, seria a verdade do momento dado —que o relaciona à unidade última, una e singular.” (BAKHTIN, 2010b, p. 92). Já por *istina* denomina a verdade universal. Tomamos emprestadas as palavras de Bakhtin que tão bem transmite o que nesse tipo de pesquisa também se faz inviável e é entendido como um erro:

é um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que está tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (2010b, p. 92).

Em nossa perspectiva não existe “a” verdade, existem muitas verdades: cada um constrói sua/s verdade/s a partir da realidade em que vive, da experiência de viver, da história de sua vida, dos sentidos que atribui às coisas, ao mundo, a si, ao outro.

Assim, a partir da investigação sobre o vivido, a perspectiva aqui posta é de compreender a experiência e, dessa maneira, extrair lições dos acontecimentos, ao invés de buscar somente o que a experiência tem de reproduzível e constante.

A pesquisa narrativa em três dimensões articuladas implica construir saberes e conhecimentos a partir das compreensões e interpretações possíveis no percurso investigativo e a partir das ações que ocorrem durante a pesquisa. Não para propor verdades absolutas, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes.

A professora, a professora-pesquisadora e a pesquisadora: três dimensões de consciência⁹⁶

Volto a mencionar que nesse processo de entender que tipo de pesquisa fazia, compreendi que além de ser uma pesquisa narrativa em três dimensões por causa das características já evidenciadas anteriormente, essa pesquisa tem também um foco auto/hetero/biográfico (PRADO, 2014), já que a questão é a minha — e não de outra ou muitas outras pessoas — constituição como professora iniciante⁹⁷, mas se reconfigura a partir das narrativas que fazem os outros sujeitos.

Essa característica — sou autora e personagem, ademais de estar situada em três lugares e tempos: de professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora — foi o que também favoreceu novas conscientizações, que transformam e reconstroem as maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 2008) na escola e na pesquisa, visto que possibilitam compreensões outras acerca das relações existentes na experiência estudada. Isso porque

la autobiografía (...) va creando disyunciones entre un yo que relata en un momento dado, y los otros __yo'...(...) Desde un interés personal por medio de la reflexión se introduce un foco particular que, al compartir dialécticamente el relato con otro [seja um outro eu de mim mesma ou um outro], a modo de lupa, possibilita hacer emerger aspectos recónditos de la vida y se recrea una nueva conciencia...⁹⁸
(BOLÍVAR, DOMINGO, FERNÁNDEZ, 2001 p. 33).

⁹⁶ As ideias e reflexões presentes neste subtítulo foram publicadas no artigo: *Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana*, cuja referência é: SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. *Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 13, n. 1, p. Port. 113-131 / Eng. 123-142, nov. 2017. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/32164>>. Acesso em 1 de dez de 2018.

⁹⁷ Importante aqui ressaltar que apesar da minha prática ser a investigada, há o intuito de que as lições aprendidas na experiência e na pesquisa possam ser verossímeis tanto ao que se refere a experiências de professoras iniciantes, como a experiências de formadoras de professoras.

⁹⁸ Tradução livre: a autobiografia (...) vai criando disjunções entre um eu que relata em um momento dado, e outros "eu". (...) A partir de um interesse pessoal, por meio da reflexão se introduz um foco particular que, ao partilhar dialeticamente o relato com outro [seja um outro eu de mim mesma ou um outro], a modo de lupa, possibilita emergir aspectos recônditos da vida e se recria uma nova consciência.

Assim, diante do fato de nesta pesquisa ser autora e personagem, Bakhtin também me auxilia a pensar os movimentos que ocorrem nesse processo e os lugares e tempos que ocupo, quando ensina que

a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípio transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa. (...) e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2010a, p. 11).

Partindo desta explanação de Bakhtin, posso conjecturar que nesse processo — de pesquisar como me invento professora — a consciência da pesquisadora é a consciência da consciência da consciência da professora iniciante que atuava em sala de aula. Portanto, é uma terceira dimensão de consciência, que abrange outras duas e outros dois mundos: da professora e da professora-pesquisadora, que escrevia e refletia sobre a sua própria prática de ensino. Afirmo, assim, que nessa pesquisa houve um movimento, no qual três dimensões de consciência se construíam e se articulavam. Dimensões de consciência que eram sentidas pela pesquisadora como consciência das consciências dos outros dois personagens (a professora e a professora-pesquisadora).

Assim como o sujeito, eu, era apenas uma — mas aqui falo em professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora, pois me deslocava em diferentes lugares e desses lugares percebia diferentes aspectos do trabalho. Entendo que consciência é apenas uma, mesmo que sempre plural. No entanto, opto por trabalhar com a ideia de dimensões de consciência para que possa discorrer sobre as consciências possíveis nos três lugares que me deslocava. Uso, portanto, dimensões porque essas foram acabadas provisoriamente, para que compreensões sobre as tomadas de consciência pudessem ser construídas, para que eu me conscientizasse.

Explicarei: em primeiro lugar havia a consciência da professora que estava em sala de aula, em contato direto com as crianças, responsável e responsiva por seus atos (BAKHTIN, 2010b).

Além dessa, existia a consciência que porque posicionada num lugar exotópico, abrangia e ressignificava aquela primeira, isto é, ao visualizar o ocorrido a partir de outro lugar e outro tempo (fosse do lugar que ocupava quando escrevia sobre a própria prática ou do lugar construído nas interlocuções sobre a experiência), podia produzir acabamentos provisórios para os vividos significando o que ocorreu e, enfim, atingindo, ressignificando e acabando provisoriamente a primeira dimensão de consciência.

Falo, ainda, sobre uma terceira dimensão de consciência, essa seria a consciência da pesquisadora: a que abrange e ressignifica a da professora-pesquisadora que escreve sobre a sua própria prática que, por sua vez, já abrangia a da professora iniciante.

Essa terceira dimensão ao ressignificar, acaba provisoriamente e se relacionar com as outras duas, produz um processo de compreensão do que foi narrado e produzido nesse processo de me inventar professora. Ou seja, ela evidencia os meios pelos quais a narração e outras formas em que se apresentavam as informações úteis para compreender como me faço professora, possibilitavam algumas conscientizações, movimentos, construções e indica o caminho percorrido para chegar a tais compreensões. Além do que, é essa terceira dimensão que a partir do conjunto de informações disponíveis produz dados de uma maneira mais sistemática — ao produzir um inventário detalhado (apêndices II, III e IV) do conjunto de informações, construir quadros, organizar as informações no NVivo⁹⁹ e pensar em eixos organizadores — que vão auxiliar na construção de compreensões sobre a questão, interpreta os dados produzidos e constrói compreensões outras.

As três posições vividas nessa experiência não são posições que deixaram de existir, mas coexistiram (bem como as dimensões de consciência). No decorrer de todo o processo, eu continuava sendo professora, professora-pesquisadora e pesquisadora — o que amplia a minha constituição profissional —, ao invés de reduzi-la a somente um desses lugares, ou a um de cada vez.

Na narrativa posterior tento destacar consciências possíveis a partir dos diferentes lugares ocupados:

⁹⁹ Nvivo é um software que auxilia na organização do conjunto de informações e dos dados.

*Ascendem-se os holofotes e os artistas podem voltar a criar*¹⁰⁰

Essas duas semanas foram horríveis para mim [1ª dimensão de consciência: o que vivi no cotidiano escolar, duas semanas difíceis], assim como devem ter sido para elas, já que a partir do momento em que eu só enxergava problemas eu também mudei a minha forma de agir, ou será que foi ao contrário? Será que foi a partir do momento em que eu mudei a minha forma de agir que eu passei a só enxergar problemas? [2ª dimensão de consciência: ao escrever me pergunto por que foram horríveis e construo hipóteses] Escutando tantas pessoas falando que eu deveria ter pulso firme, que elas se comportariam se eu reprimisse, que eu não tinha autoridade alguma e vendo que realmente minha sala era uma bagunça total, resolvi mudar (não sei se resolvi mesmo, ou se o fiz de forma automática). Mudei... e junto com essa mudança já não achava mais graça nas travessuras, já não via resultado em conversar ou ser afetiva e comecei a fazer o que todos diziam ser a solução. Pois é, meus dias viraram um inferno. [1ª dimensão de consciência: trago os dias vividos na escola]

Necessária foi a ocasião em que eu reli todos os escritos, aquilo foi preciso para que eu percebesse que estava agindo de uma maneira que nunca quis. Havia deixado de ver encantos e diversão nos movimentos das crianças, havia deixado de ver e de tentar ver as histórias que cada uma delas carregava. O instante em que percebi isso foi o momento mais triste e desesperador de toda a vivência como professora. Entrei em choque, só conseguia pensar na maneira em que vinha agindo nas duas semanas anteriores e no modo como as crianças deveriam estar se sentindo, mais alguém naquele lugar não as considerava crianças, não as considerava crianças dotadas de encantos, singularidades e histórias. [2ª dimensão de consciência: coloco-me em um outro lugar, distanciado e agora e me dou conta de que as minhas ações poderiam estar causando um desconforto com as crianças, em mim e nas crianças]

Ao mesmo tempo em que foi extremamente difícil perceber todo esse deslize foi também muito rico, digo isso porque se não houvesse notado a mudança em minha atitude continuaria a agir de uma maneira desprovida de cuidado.

¹⁰⁰ ¹⁰⁰ A narrativa *Ascendem-se os holofotes e os artistas podem voltar a criar* já apareceu neste texto anteriormente, a trago novamente, porque agora ela é analisada a partir de um outro patamar.

No dia seguinte fui para escola com uma vontade outra e uma necessidade outra: eu também precisava da liberdade que não dava mais a elas, eu também precisava brincar e eu também precisava do afeto delas (que havia diminuído em resposta a intolerância das semanas anteriores). [movimento possível porque me desloquei e percebi o que antes era imperceptível, que tudo estava ruim porque tinha perdido o cuidado com as relações]. (Trecho de narrativa - 25 de novembro de 2010)

[3ª dimensão de consciência: possível quando, em um lugar de pesquisadora, olho para a professora e para a professora-pesquisadora. Na 3ª consciência indago-me como esse olhar para outros lugares, no percurso percorrido para ser professora, me faz professora. Perecebo que no ato de escrever há sempre o narrar o dia, a construção de hipóteses e, às vezes, um outro acontecimento posterior, que converse com a hipótese, validando-a ou não. Não somente o narrar, mas também o reler tudo que já havia sido narrado, me possibilitava excedentes de visão sobre mim e as relações; além de dar a ver para mim mesma todos os avanços. Nesse momento, uma terceira dimensão de consciência é possível pelo lugar distanciado de onde olho esse passado: percebo que escrever não somente me ajudava a construir memórias de futuro outras, mas também a não seguir o sistema. Escrever era um compromisso meu para manter um olhar estrangeiro para o cotidiano escolar e não me cegar, para não sair reproduzindo tudo aquilo que nunca quis.]

Esse processo que abrange, ressignifica e conclui provisoriamente experiências vividas está diretamente relacionado à pesquisa narrativa. É ao escrever sobre a própria prática e, também, ao me colocar no lugar que ocupo quando realizo a pesquisa, que tenho condições de realizar esses movimentos. Isto é, é no exercício de escrever que abranjo e ressignifico outras consciências.

María Zambrano (1992) menciona que a consciência ou cria o horizonte ou nasce dele. Se o acabamento provisório produzido dava margem a uma memória de futuro (BAKHTIN, 2010a), a um horizonte de possibilidades (GERALDI, 2013) e, esse horizonte só quando vislumbrado que tornava-se consciente, permitindo novas interpretações e organizações, nascia, nesse processo, conscientizações a partir do

horizonte. Indo ao encontro da autora, o inverso também é possível, ao perceber aspectos de acontecimentos que antes me passavam despercebidos, indagá-los e construir hipóteses, tinha tomadas de consciência sobre o vivido no cotidiano escolar e, ao tê-las, construía horizontes antes não pensados.

Sendo assim, consciência e horizonte "se implican y se llaman, no pueden existir el uno sin el otro"¹⁰¹ (ZAMBRANO, 1992, p.60). Essa afirmação conversa diretamente com o movimento dialógico que ocorre nesta pesquisa e na minha constituição como professora-pesquisadora-iniciante.

Levando este fato em consideração — de que existe nesse processo três dimensões de consciências e de que a terceira (sempre em relação com as demais), abrangendo as outras duas, constrói compreensões sobre o narrado para atingir como eu me invento professora e sou constituída por meus outros — posso afirmar que essa pesquisa narrativa em três dimensões é a investigação que sistematiza, evidencia a metodologia construída para traçar um caminho e constrói compreensões sobre a reflexão desenvolvida e os movimentos pensados pela professora-pesquisadora. Além disso, produz dados a partir do material que recorro ao narrar, ao pensar novas questões que surgem no percurso da pesquisa e ao teorizar a experiência vivida. Acima de tudo, é uma metodologia que desempenha ainda uma função de motor, pois a cada compreensão, a pesquisa não acaba, mas pede sim um novo movimento que, por sua vez, pedirá novas compreensões...

Assim, apesar de ao me descolar entre os lugares que ocupava — professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora — concluir provisoriamente a consciência que tinha e construir outra que se relacionava e abrangia as anteriores, já que me fazia outra de mim mesma por me colocar em posição outra e de lá olhar outros eus; essas três dimensões de consciência possíveis, não concluem quem sou. As três posições vividas nessa experiência não são posições que não mais existem, uma vez que continuo sendo professora, professora-pesquisadora e pesquisadora.

Esses elementos, que podem nos concluir na consciência do outro, ao serem presumidos na nossa própria consciência perdem a sua força concludente e apenas ampliam essa consciência no rumo próprio dela; mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos

¹⁰¹ Tradução Livre: se implicam e se chamam, não podem existir um sem o outro.

dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade preestabelecida e essencialmente vindoura; a última palavra caberia à nossa consciência e não a consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. (...) o estético deve proporcionar-lhe um fundo transgrediente a si mesmo, o autor deve encontrar um ponto de apoio fora dela para que ela se torne um fenômeno esteticamente acabado: uma personagem (BAKHTIN, 2010a, pp.14-15).

Justamente por isso que falo que, de acordo com o lugar que eu ocupava, a consciência possível a partir do acabamento provisório da anterior, ampliava as demais.

A pesquisa narrativa aqui desenvolvida, portanto, consiste em vislumbrar quais foram os espaços-tempos-práticas-interloquções-outros constitutivos da professora e como ocorreu esse processo da busca por inventar-se professora, além de propor e buscar novos espaços-tempos-práticas-interloquções. Isto é, compreender o que implicou e como me constituiu esse processo de refletir sobre o que me forma, ao narrar o vivido, vez que a pesquisa se forma junto com a escrita e vice versa.

Essas três dimensões de consciências de que falo, onde a terceira vem abranger e ressignificar as outras duas, além de dependerem do auditório social (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010), emergem junto com os lugares que me coloco quando da mudança dos gêneros de discurso, de primário para secundário, no percurso da investigação.

Bakhtin (2010a) denomina por gêneros do discurso, os enunciados relativamente estáveis que, por sua vez, são tudo o que os sujeitos dizem ao fazer uso da língua. Diferencia os gêneros primários e os secundários: enquanto os primeiros são todos os enunciados que acontecem nas comunicações cotidianas imediatas, os segundos consistem em algo mais organizado. Os gêneros do discurso secundários reelaboram os gêneros primários, isto é, quando damos um acabamento estético a algum acontecimento ocorrido em gênero primário, o produto desse acabamento será um gênero secundário.

Feita essa ressalva sobre o que nos ensina Bakhtin sobre os gêneros, justifico a minha afirmação sobre a relação dos gêneros com as três dimensões de consciências: quando, a partir do que foi vivido em gênero primário, havia uma

elaboração e uma produção (ambas gênero secundário) para que essa elaboração fosse possível em uma outra qualidade, era necessário reorganizar o já vivido. A produção das narrativas reflexivas e do registro da tese em forma narrativa foram possíveis porque me coloquei em outro lugar.

Enquanto no lugar de professora principiante passava por mais situações cotidianas simples (gênero primário); nos lugares de professora-pesquisadora e pesquisadora organizava o já ocorrido e reelaborava-o, realizando uma reflexão sobre a minha própria prática (lugar de professora-pesquisadora) e pesquisando todo esse percurso (pesquisadora), produzindo assim gêneros do discurso secundários.

Contudo, não era apenas os lugares onde eu me colocava que potencializavam as conscientizações, mas ainda e principalmente a interação verbal e a expressão da atividade mental do nós.

A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010, p.119).

Quando eu estava no lugar de professora iniciante a interação que tinha com toda a comunidade escolar e com mim mesma me potencializavam tomadas de consciência; já, do lugar de professora-pesquisadora meu auditório social era constituído por este anteriormente citado, mais o grupo de interlocutoras e eu mesma como outra de mim mesma — o que também potencializava uma outra dimensão de consciência —; e, do lugar de pesquisadora, além do auditório social constituído quando ocupava o lugar de professora-pesquisadora, também havia uma outra de mim mesma e o grupo de pesquisa com o qual eu estabelecia interlocuções acerca dos movimentos não somente da professora e da professora-pesquisadora, mas também acerca dos movimentos da pesquisadora.

Diante disso, poderia me referir a esses movimentos possíveis não como dimensões de consciência, mas como graus de consciência, isso porque, segundo Bakhtin e Volochínov, "o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da

atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social" (2010, p. 118).

Entretanto, embora o conceito de graus de consciência me auxilie a construir compreensões e esteja implícito no significado que estou atribuindo a dimensão, grau pode sugerir uma interpretação de algo progressivo e/ou quantitativo (como se a consciência da professora viesse antes da consciência da professora-pesquisadora e essa, por sua vez, da consciência da pesquisadora). Essa interpretação possível estaria equivocada, uma vez que a pesquisa ocorreu também no momento em que eu era professora, professora-pesquisadora e pesquisadora concomitantemente. Assim, a consciência da pesquisadora ampliava a consciência a respeito do vivido no cotidiano escolar e, o que era feito na escola (pela professora) ampliava a reflexão da professora-pesquisadora e da pesquisadora. Ou seja, o acontecido na escola e a tomada de consciência possível a partir do vivido na escola potencializavam as reflexões dos outros dois lugares.

Falar em dimensões me remete a diferentes lugares, diferentes *topois*, enquanto que a palavra graus pode vir a sugerir não a ideia de lugares, espaços e tempos, mas de progressividade e quantidade. Considerando que esses três lugares existiam a partir de movimentos dialógicos, nos quais uns pressupunham e potencializavam os outros, e, ainda, que um não deixava de existir para que o outro surgisse, opto por utilizar a expressão dimensões de consciência.

As dimensões de consciências que abrangem aquela primeira, portanto, foram possíveis depois que houve uma reelaboração do vivido, sempre em diálogo com o auditório social (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010). No entanto, essa reelaboração — mesmo que possibilite conscientizações de muitos aspectos que continuariam inconscientes se o vivido não fosse reorganizado — representada por um texto, não consegue apreender toda a unidade do vivido. Ao produzir gêneros do discurso secundários percebo coisas antes não percebidas e modifico a qualidade das minhas futuras ações, entretanto, nesses textos não é possível reproduzir à leitora toda a unidade dos eventos vividos a cada dia na escola. Afinal,

a percepção estética não consegue também aprender a unidade do evento singular, porque as imagens que configura são objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular, e não participam dele (participam somente como momento da

consciência viva e vivente do contemplador) (BAKHTIN, 2010b, pp.41-42).

Colocar-me em um outro lugar, ou melhor, em outros lugares, para distanciada conseguir reelaborar o vivido, permitia-me um outro olhar, ampliado, elucidativo. O distanciamento me possibilita outro olhar, bem como esse outro olhar me coloca em diferentes lugares. O olhar estrangeiro, estranhado, construía o lugar de professora-pesquisadora e de pesquisadora e, esses espaços-tempos distanciados, permitiam tomadas de consciências, nas quais enxergava possibilidades. Como já dizia Maria Zambrano

mirar es implicarse en lo mirado: entrar en relación con esa materia es lo más parecido a entrar en la luz, donde seguimos siendo lo que éramos, pero transformados, pues el estar iluminado no es una simple adición. Imposible contemplación desinteresada, es decir, que no modifique la condición del que contempla¹⁰² (1991, p.43).

Pensando nas três dimensões de consciência já anunciadas que o trabalho, a pesquisa e os outros me possibilitaram, é possível, ainda, fazer um paralelo com o que Schön (2010) nos ensina sobre conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Vou encontrando meus movimentos como professora no início da carreira, como professora-pesquisadora e como pesquisadora também nas palavras de Schön (2010) ao se referir ao conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, por último, a reflexão sobre a reflexão na ação, juntamente com o que acrescento como: reflexão sobre a reflexão *sobre* a ação¹⁰³. Discorri que foram os lugares que ocupo, quando do início da docência até hoje, que me possibilitaram as conscientizações em diferentes dimensões, que aqui sistematizei como três dimensões de consciência. Assim como os conceitos de Bakhtin (2010a; 2010b) e Bakhtin e Volochínov (2010), acredito que o que ensina Schön (2010) sobre o

¹⁰² Tradução livre: Olhar é se implicar no que é olhado: entrar em relação com essa matéria é o mais próxima de entrar na luz, onde seguimos sendo o que éramos, mas transformados, porque o estar iluminado não é uma simples ampliação. Impossível contemplação desinteressada, ou seja, que não modifica a condição de quem a contempla.

¹⁰³ Schön fala sobre conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, e reflexão sobre a reflexão NA ação. Aqui relacionando esses momentos com o que vivi nos lugares que ocupei, atrevo-me a acrescentar a reflexão sobre a reflexão SOBRE a ação, vez que do lugar de pesquisadora a reflexão que faço também tem essa característica.

profissional reflexivo, também vem a compor com o que ocorre em cada lugar que ocupo para que seja possível diferentes dimensões de consciência.

Na sala de aula quando iniciava a docência, no lugar de professora iniciante, sabia porque construía certas práticas em detrimento de outras, como deveria proceder em relação a algum acontecimento, sabia ensinar o conteúdo de uma maneira ou outra, dependendo das necessidades das crianças. Esse saber fazer na prática foi se aprimorando: coisas que no início não fazia automaticamente (necessitava pensar sobre alguma ação antes de exercê-la), foram se tornando automáticas.

Encontro nas palavras de Schön o conceito *conhecimento na ação* (2010). Ao explicitá-lo o autor traz um exemplo interessante dado por um professor de tênis: o professor ensina as crianças a golpear a bola corretamente e elas, por sua vez, nas tentativas, acertos e erros vão descobrindo as sensações de como acertar e distinguindo de outras sensações, sendo capazes de reconhecer e corrigir os erros. No entanto, geralmente não conseguem e não veem necessidade de narrar como é a sensação e tampouco como conseguiram produzi-la. Com isso, o termo *conhecimento na ação* se refere aos conhecimentos que estão na ação, são expressados através da execução e, por vezes, não são expressos verbalmente ou explicitamente.

Como professora eu podia ensinar de uma maneira ou outra por diversos motivos, intervir de um jeito e não de outro, construir um tipo de relação com a classe ou outro, mas tudo isso poderia ser feito intuitivamente, sem que pensasse em porque estava fazendo de um modo e não de outro ou buscasse entender como fazia para ensinar algo, para mediar conflitos e assim por diante. Concordo com Schön quando afirma (2010) que isso ocorre porque uma vez que a pessoa aprende a fazer algo, passa a fazê-lo, tomar decisões, ajustar a ação automaticamente, sem a necessidade de pensar sobre o que faz.

Porém, nenhuma situação rotineira é igual. Com isso, Schön (2010) vai explicando que com a intenção de manter as nossas ações constantes podemos dar respostas as eventuais surpresas de maneira a deixá-las de lado e não perceber o que elas produzem, ou podemos responder a elas mediante reflexão. No segundo caso, o ato de refletir põe em questão a estrutura do *conhecimento na ação*, já que a

partir dessa reflexão aspectos antes não perceptíveis podem surgir, o que pode levar a profissional a encontrar problemas e a buscar soluções.

Tanto o *conhecimento na ação*, como a *reflexão na ação* aconteciam comigo na primeira dimensão de consciência. Quando estava dando aula, era responsiva e responsável pelos meus atos, agindo em resposta ao outro e a mim mesma. De todas minhas ações ali, certamente algumas eram automáticas, já em outras eu precisava parar um pouco e pensar em como solucionar o que havia se apresentado em meu caminho. Schön indica que a *reflexão na ação* pode ocorrer logo depois que o ato ocorreu, ou depois de um tempo, já tranquilamente, sendo que nos dois casos a reflexão tem uma relação direta com a ação. No entanto, quando a reflexão ocorre na ação presente, o profissional já pode ir reorganizando o que está fazendo enquanto se está fazendo. Na narrativa abaixo¹⁰⁴, conforme o que foi surgindo no nosso dia fui mudando a dinâmica da aula, porque já me sentia mais segura para alterar o planejamento, ao invés de seguir o que havia pensado de qualquer maneira.

Os olhões

Ontem o dia começou terrível, percebo que estamos precisando de férias, não sei se sou eu, se são as crianças ou se somos todos nós (...)

Eu não aguentava mais e havia decidido mudar o que eu tinha planejado para o dia – inicialmente, seria o dia do projeto do sistema solar, mas como eu acho isso bacana, não gosto de desenvolvê-lo em dias em que a turma, inclusive eu, não estamos lá muito bem. Replanejei o dia, realizaram uma proposta de produção de texto e, pensando que no curto espaço de tempo que restou antes do lanche deles não teria tempo para iniciar algo novo, logo me lembrei dos jornais da empresa da apostila que estavam no meu armário há aproximadamente um mês. Eu tenho um desafeto tão significativo por essa empresa que sequer havia aberto o jornal – que todos ganham – para ver qual era o assunto desta edição. Pois bem, entreguei um jornal para cada um e quando eu o abri, para a minha

¹⁰⁴ A narrativa *Os olhões* já apareceu neste texto anteriormente, a trago novamente, porque agora ela é analisada a partir de um outro patamar.

surpresa, ele só falava sobre a Terra, o Sol e a lua.

A ideia, quando me lembrei dos jornais, era só ler a reportagem principal e mais nada. Até porque não sabia que uma edição daquele jornal nos poderia ser útil. Acontece que eu entreguei e eles entraram em estado de êxtase. Ficaram vidrados, com os olhos arregalados e não paravam de comentar sobre as figuras e o que explicava cada reportagem sobre os movimentos da Terra e seus resultados. Desisti da leitura e falei que poderiam olhar e ler o quanto quisessem que eu iria conversar com um aluno que havia aprontado.

Voltei e os olhões continuavam lá, todos atentos e curiosos. Começaram a perguntar algumas coisas e eu fui explicando. Outras coisas disse que não iria explicar porque estudaríamos ainda. O tema do sistema solar voltou, mas não da maneira antes planejada, já que as questões ali eram sobre os movimentos da Terra e não sobre os planetas. Achei muito bacana todos querendo saber mais e mais e vidrados nas minhas explicações, quando percebi que seria interessante deixar algumas dúvidas para que fossem descobrindo no decorrer do nosso projeto.

Diante desse novo fato, depois da conversa e de representações (nas quais eles próprios faziam o sol e a terra) dos movimentos do nosso planeta, eu voltei ao planejamento original da aula e continuei o projeto do sistema solar. Começamos a ler um texto juntos para buscar informações para construir um super trunfo dos planetas, eles grifaram as informações que poderão ir para as cartas e responderam algumas questões. Foi nessa hora que eu percebi como estão gostando disso tudo, como estão prestando atenção, como está sendo diferente do contato que possuem com as apostilas. Conseguiram me explicar direitinho como o sistema solar surgiu e outras coisas. Eles têm vontade de saber mais e mais sobre isso, eles perguntam e arregalam os olhos (...) (Trecho de narrativa, 16 de junho de 2011)

Assim, vou encontrando minha experiência nas palavras do autor, quando ele discorre que em algumas ocasiões, a partir da *observação e da reflexão sobre a ação*, é possível realizar uma explicação sobre esses conhecimentos tácitos. Era isso o que ocorria quando sentava para pensar, enxergar e refletir sobre o vivido na escola. Refletia —sobre la acción, retomando [mi] pensamiento sobre lo que [he]

hecho para descubrir cómo [mi] conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado”¹⁰⁵ (SCHÖN, 2010, p. 36).

Portanto, não refletia somente na ação, mas também sobre a ação. Não era apenas na hora da ação que fazia alguma reflexão sobre como agir naquele momento. Após a aula, quando chegava em casa e escrevia sobre o cotidiano escolar, retomava o vivido, construía hipóteses sobre ele e sobre a qualidade das minhas ações futuras, estava refletindo sobre a ação. Além disso, especulava sobre os comportamentos dos meus alunos, sobre o que poderia ter levado a turma a responder de um ou outro jeito aos meus atos e, assim, também construía conhecimentos a partir daqueles atos. Opto aqui, por trazer a mesma narrativa que utilizo para evidenciar as dimensões de consciência. Isso para indicar o paralelo que é possível realizar das dimensões de consciência com os níveis de reflexividade de Schön.

Ascendem-se os holofotes e os artistas podem voltar a criar

*Passei por duas semanas difíceis, sem ver progresso algum, sem enxergar encanto nenhum e sem tolerar desordem qualquer, o resultado: **eu estava em guerra contra o resto (tão precioso) do 2ºD [ação]**.*

*Foi com o intuito de escrever um texto junto com a Patrícia para o encontro de Córdoba que me vi obrigada a reler todas as narrativas já escritas anteriormente e, mais, os textos daqueles que me responderam ou compartilharam experiências e conhecimentos. **Nesse exercício de reler as narrativas eu pude perceber que não via mais meus alunos da forma como os enxergava antes e estava registrada no papel. [reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão sobre a ação, vez que voltei as reflexões anteriores para perceber a diferença do meu olhar e da minha escuta]** Passei duas semanas vendo problemas: o Enzo era um problema porque só batia nos outros e não fazia*

¹⁰⁵ Tradução livre: sobre a ação, retomando [meu] pensamento sobre o que [tenho] feito para descobrir como [meu] conhecimento na ação pode ter contribuído com um resultado inesperado.

nenhuma atividade; a Ana era um problema porque me abraçava, não largava e não me deixava nem andar direito; a Jéssica era um problema porque sempre reclamava de tudo; o Felipe era um problema porque sempre que eu ia chamar a sua atenção ele saía correndo de mim rindo e assim por diante...

*Essas duas semanas foram horríveis para mim, assim como devem ter sido para eles, já que **a partir do momento em que eu só enxergava problemas eu também mudei a minha forma de agir, ou será que foi ao contrário? Será que foi a partir do momento em que eu mudei a minha forma de agir que eu passei a só enxergar problemas?** [reflexão sobre a ação] Escutando tantas pessoas falando que eu deveria ter pulso firme, que eles se comportariam se eu reprimisse, que eu não tinha autoridade alguma e vendo que realmente minha sala era uma bagunça total, resolvi mudar (não sei se resolvi mesmo, ou se o fiz de forma automática). Mudei... e junto com essa mudança já não achava mais graça nas travessuras, já não via resultado em conversar ou em ser afetiva e comecei a fazer o que todos diziam ser a solução. Pois é, meus dias viraram um inferno.*

*Necessária foi a ocasião em que eu reli todos os escritos, aquilo foi preciso para que eu percebesse que estava agindo de uma maneira que nunca quis. **Havia deixado de ver encantos e diversão nos movimentos das crianças, havia deixado de ver e de tentar ver as histórias que cada uma delas carregava.** [Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação] (...)*

*No dia seguinte fui para escola com uma vontade outra e uma necessidade outra: (...) **Cheguei à escola ainda baqueada pela minha descoberta e disposta a escutá-los e enxergá-los cada vez mais.** [mudança a partir da reflexão]*

Hoje é quinta, como todos sabem as minhas quintas são um tanto quanto esquisitas, para não dizer problemáticas. No entanto, o dia foi maravilhoso, crianças brigavam, corriam, mas também faziam. Parei a aula diversas vezes para que eles resolvessem conflitos, deixei com que participassem (era o que queriam) e se sentissem pertencentes ao escreverem na lousa o que sempre escrevemos no caderno, ao construírem um cartaz para enfeitar a nossa sala para o natal e ao perguntar sobre os seus sentimentos quando vinham reclamar de algo para mim. Começo a perceber que nos conhecemos um pouquinho mais, os laços estão se estreitando e isso é muito bom. Começo a sentir saudades deles!

(...)

OBS: perdi-me justamente no decorrer das duas semanas em que não escrevi nenhum registro. Mera coincidência? Acho que não! **[reflexão sobre a reflexão sobre a ação]**
(Trecho de narrativa, 25 de novembro de 2011)

Dessa forma, posso criar um elo entre o que Schön denomina por *reflexão sobre a ação* e o que eu denomino por *segunda dimensão de consciência*, possibilitada pelo lugar que me colocava de professora-pesquisadora.

Nessa segunda etapa que Schön (2010) denomina por *reflexão na ação*, quando logo que agimos já pensamos sobre, ou *reflexão sobre a ação*, quando pensamos na ação depois de um tempo de seu desenvolvimento: nosso pensamento se volta para o fenômeno que causou a surpresa e também para si mesmo, isto é, refletimos sobre como estamos pensando sobre algo, por exemplo:

Quando vuelvo a pensar acerca de mi experiencia con la cancilla de madera, puede ser que consolide mi comprensión del problema o imagine una solución mejor o más general. Si lo hago, mi reflexión actual sobre mi anterior reflexión en la acción comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual me voy convirtiendo en un carpintero más diestro (aunque todavía aficionado)¹⁰⁶ (SCHÖN, 2010, p.41).

Trazendo, portanto, os argumentos do autor e relacionando-os com a minha experiência posso dizer que realizava os três movimentos: de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação* quando no lugar de professora e esses mesmos mais o de *reflexão sobre a ação* quando estava no lugar de professora-pesquisadora.

Já, do lugar de pesquisadora, quando há um movimento de *reflexão na ação* e *sobre a reflexão sobre a ação* pratico um terceiro patamar de reflexão. Isso ocorre com o que chamei de terceira dimensão de consciência, quando ao refletir sobre a reflexão feita, do lugar de pesquisadora, atinjo uma consciência que abrange e se

¹⁰⁶ Tradução livre: Quando volto a pensar a respeito da minha experiência com a cerca de madeira, pode ser que eu consolide minha compreensão do problema, ou imagine uma solução melhor ou mais geral. Se faço uma reflexão atual sobre a minha reflexão anterior na ação começa um diálogo de pensamento e ação através do qual me vou convertendo em uma carpinteiro com mais destreza.

relaciona com as dimensões de consciências possíveis dos lugares de professora iniciante e de professora pesquisadora.

Nesse momento de reflexão ou nesse espaço-tempo que possibilita a terceira dimensão de consciência, me atrevo a dizer que não faço somente uma reflexão sobre a reflexão NA ação, mas também acerca da expressão resultante do pensar a ação — uma reflexão sobre a reflexão SOBRE a ação. Para realizar esse movimento reflexivo, do lugar exotópico que estou hoje, faço uso aqui não só da minha memória, mas também dos dados produzidos a partir do conjunto de informações disponíveis que se relacionam com a questão de pesquisa (narrativas e interlocuções).

É Bakhtin (2010a) que me ajuda a perceber esse movimento de alcançar outras dimensões de consciência ao me colocar em lugares diferentes e manter o exercício reflexivo sobre a minha prática, quando diz que a consciência do autor é a consciência que abrange e conclui a consciência da personagem. Com o que Schön (2010) afirma posso fazer um paralelo entre os espaços diferentes que me coloco — de professora iniciante, professora-pesquisadora e pesquisadora — e diferentes tipos de reflexão. Auditório social que se amplia e se diversifica, espaços e tempos diferentes que ocupo, bem como reflexões diferentes que ocorrem em cada um deles, me possibilitam outras dimensões de consciência. Contudo, não posso deixar de mencionar uma outra importante compreensão sobre esses movimentos de acabar provisoriamente, abranger e ressignificar.

Quando Marx tão bem ensina, o que podemos verificar sempre em nossas vidas, que —“não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX, 1998, p.20), começo a relacionar isso com os lugares — já mencionados — que ocupava nessa experiência. Era necessário viver enquanto professora iniciante, ter uma experiência, para pensá-la e determinar a consciência. A experiência, o já vivido e as relações estabelecidas possibilitavam que eu tornasse conscientes aspectos não percebidos, aspectos que foram na experiência ou que a partir da experiência se tornam memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a).

Essa consciência só era possível porque antes houve vida, acontecimentos, e a sua determinação me levava a experiências com qualidades outras. Além disso, o ato de escrever sobre os vividos e partilhar esses escritos dando início a um diálogo

com muitos outros sobre a minha prática, também se configura como uma experiência (que possibilita a segunda dimensão de consciência). E, dando prosseguimento, o ato de pesquisar, possibilitava a terceira dimensão de consciência. Marx, portanto, me ajuda a reafirmar que eram os lugares que me colocava — de professora, professora-pesquisadora e pesquisadora — e as experiências vividas em cada um deles que possibilitavam com que a consciência fosse sendo determinada e diversificada.

—A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação imitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência” (MARX e ENGELS, 1998, pp.34-35). Diante disso, sendo professora ali na sala de aula tinha consciência daquele meio imediato, dos outros, de algumas relações sendo construídas ali. Já, como professora-pesquisadora e como pesquisadora me fazia outra de mim mesma e alcançava uma outra consciência do vivido como professora e professora-pesquisadora, bem como uma consciência a partir dos diálogos que iam sendo estabelecidos com as interlocutoras. Mais uma vez é possível associar essa ideia exposta por Marx com a ideia de acabamento a partir da exotopia que Bakhtin propõe em relação à personagem.

Assim, em uma busca dialógica por entender como me inventava professora com os outros, me tornava professora, professora-pesquisadora e pesquisadora e alcançava, em cada um destes lugares, dimensões de consciência que se relacionam umas com as outras. Afinal, o próprio da consciência que é sempre ser *consciência* de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma", permitindo, portanto que "consciência [seja] consciência de consciência" (FREIRE, 2005, p.77).

Esses lugares e os outros, ao possibilitarem excedentes, permitiam que essas dimensões de consciências fossem consciência de consciência e, por isso, falo em três dimensões que abrangem, ressignificam e se relacionam umas com as outras.

**A FORMA DAS COISAS SE DISTINGUE MELHOR À
DISTÂNCIA E COM MUITOS:**

as interpretações

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do

mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

— Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano (2005)



(Imagem 16: Mãos na massa - Fonte: Acervo Pessoal)

Nesta narrativa procuro evidenciar como se deu a produção de dados e a interpretação de uma maneira mais sistemática na pesquisa. Isso porque os dados foram produzidos no decorrer de toda a pesquisa durante a narração da experiência, à medida que escolhia um ou outro acontecimento para pensar a minha constituição como professora no início da profissão; e, também, as interpretações ocorreram durante todo o percurso, à medida que ao narrar me conscientizava de aspectos, antes, imperceptíveis. Também relacionava acontecimentos, percebia a razão de mudanças na minha prática e visualizava como — no e pelo trabalho e com os outros — me tornava professora. Assim, nesta produção de dados e interpretações mais aprofundadas, busco evidenciar como foram construídos caminhos com os outros na busca por me inventar professora.

Início essa narrativa contando sobre o ato de inventariar o conjunto de informações que tinha sobre o período pesquisado, como esse processo me auxiliou na produção dos dados e já indicou possíveis maneiras de organizá-los a fim de interpretá-los, com o intuito de construir compreensões para as perguntas que me guiam durante toda a pesquisa:

*Como me constituo professora no início da profissão no e pelo trabalho?
Como o outro me constitui como professora? Como a escrita colaborou para tudo
isso?*

Após a produção de dados de uma maneira mais sistemática, foi possível perceber a possibilidade de interpretações a partir de dois tipos de análises¹⁰⁷ além das análises interpretativas que já haviam sido feitas no decorrer da pesquisa, uma análise vertical e uma análise horizontal (DOMINGO, 2014). Na primeira seria possível construir compreensões olhando para os anos do início da docência e como um ano foi construindo o outro; já, na segunda, o olhar é destinado para os aspectos

¹⁰⁷ Importante aqui ressaltar que quando falo em análise, tomo a análise como sendo as interpretações possíveis, que permitem a interação discursiva, bem como são possíveis também a partir dessas interações.

que me constituíram professora no decorrer desses dois anos e três meses de docência.

Tendo percebido a possibilidade de diferentes maneiras de me movimentar na construção de compreensões a partir dos dados, escolho organizar essas compreensões não somente a partir das análises horizontais e verticais, mas também dos eixos organizadores possíveis a partir do inventário do conjunto de informações (apêndices II, III e IV): a escrita, as dificuldades encontradas, meus outros e os saberes.



E aqui, como em *Cidades Invisíveis*, aproveito da experiência vivida aquilo que me leva a compreender muito de mim, dos outros, de nós, da constituição docente, do ser professora e o que me move na construção de novas perguntas. Das narrativas, das interlocuções, de todo o conjunto de informações aproveito os vislumbres que me possibilitam pensar como fui e como posso ser professora sempre em constituição junto aos outros.

A produção dos dados

Nessa busca por perceber, evidenciar e significar de que forma o caminho traçado com as crianças para ser professora foi se construindo e me modificando,

como pessoa e profissional, foi preciso que produzisse dados que me ajudassem a pensar esse processo. Somente assim é possível construir conhecimentos acerca do vivido, teorizá-los através das reflexões já feitas e das que ainda serão feitas nesse ato de narrar pesquisando e pesquisar narrando (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014).

Essa produção de dados iniciou-se quando comecei a inventariar parte dos materiais, isto é, uma parcela do conjunto de informações provenientes do período pesquisado, que tenho em mãos: meus, das crianças, das interlocutoras, enfim, nossos porque todos repletos de vozes que carregam a vida que acontecia na escola. Digo parcela do material porque optei por utilizar, nessa pesquisa, as narrativas reflexivas e as interlocuções. No conjunto de materiais ainda há fotos, livros da vida, cadernos de produção de textos, caderno de interlocução com os pais das crianças (livro dos pais) e cartas. Entretanto, como são muitas as informações precisei decidir quais delas me ajudam mais na busca por compreender a questão da pesquisa. A opção por trabalhar com as narrativas e as interlocuções se deu porque esses textos estão repletos de vozes, há textos meus e de meus outros e, ainda, diálogos com as crianças. Ademais, era nas narrativas que eu não só refletia e contava sobre as relações que estabelecia no cotidiano escolar, mas também revelava a expressão dessas reflexões. Esse ato de inventariar consiste em organizar o que tenho proveniente do período investigado que possa me ajudar a pensar a minha questão de pesquisa.

Já que não tenho um destino certo para chegar e nem dados coletados que me levarão necessariamente a ele, é importante ressaltar o que afirmam Prado e Morais a respeito do inventário:

é o produto e o processo de alguém que está em busca de um modelo que reconheça e incorpore a possibilidade de pensar o conhecimento de maneira compartilhada e complexa. Em busca. Não em chegada (2011, p. 146).

Aqui, o que eu tinha no início da pesquisa eram as questões e alguns dos guardados (o conjunto de informações) referentes ao período investigado, outros foram surgindo junto com a pesquisa, vez que uma parte do período investigado é também o período da pesquisa. Nesse modo de fazer pesquisa sou eu quem vou produzindo os dados que me auxiliam a pensar a questão da pesquisa, como

resultado de um processo ativo de construção de respostas, e não de —coleta”. Os dados são produzidos na pesquisa a partir do que, ao olhar para o conjunto de informações e recorrer a memória, julgo que possa me orientar no percurso para responder a questão que deu origem a pesquisa.

Já nos ensinava Freinet que o caminho não está posto para nós, quando tão bem dizia: —Perceboprecisamente em que direção deveríamos caminhar, mas só à medida que vou avançando é que reconheço meu caminho” (1998, p.48), pois é assim também nessa pesquisa. Somente à medida que vou narrando, investigando, que vou descobrindo o caminho que percorri para me tornar professora e para pesquisar esse espaço de tempo. Dessa maneira, não havia como coletar dados já determinados que pudessem responder ao problema que apresento como questão, afinal eu mal sabia qual a resposta, não sabendo era impossível determinar quais seriam os dados a coletar que a comprovariam.

Tendo então um caminho a ser trilhado e não justificado e uma resposta a ser construída e compreendida, e não comprovada, foi preciso que ao invés de coletar dados, os produzisse. É importante que lembre que os dados foram sendo produzidos ao narrar e, mais, de uma maneira mais sistematizada.

Durante o narrar porque ao contar sobre os primeiros anos da docência trazia momentos que me auxiliavam nessa narrativa e me ajudavam a construir compreensões para a experiência. Ao narrar a experiência escolhendo, para isso, alguns acontecimentos em detrimento de outros, pela razão de que esses alguns me possibilitavam conscientizações durante a pesquisa e construção de compreensões, já estava produzindo dados.

Outra forma de produzir os dados, a partir das narrativas reflexivas, se deu de uma maneira mais sistematizada, foi preciso inventariar o material do período investigado. Tendo em mãos esses materiais produzidos durante os anos que estive em sala de aula como professora (outubro de 2010 a junho de 2013)¹⁰⁸, olhando para eles com a seguinte pergunta “*Como me constituo como professora iniciante e como o outro me constitui?*”, busco o que, do que ali se apresenta, pode me indicar

¹⁰⁸ Falo em outubro de 2010 a junho de 2013 porque 2013 foi a época em que comecei a inventariar o conjunto de informações. Decidi inventariar todo o material disponível até então, uma vez que ainda não havia decidido que o ano de 2013 não estaria na pesquisa.

caminhos para construir essa resposta, pode fazer parte da resposta e/ou pode suscitar reflexões acerca do meu objetivo.

Em uma dinâmica na qual essa produção e a narração (o registro da pesquisa ocorre durante a pesquisa) sejam concomitantes, vou tomando consciência não somente acerca da professora iniciante e da professora-pesquisadora, mas, ainda, da pesquisadora. Não somente na narração, mas também no contato com os guardados isso ocorre, afinal, quando pensamos na produção de dados, podemos dizer que “talvez inventariar materiais de pesquisa seja, de certo modo, fazer um inventário de nós mesmos” (PRADO e MORAIS, 2011, p.152).

O movimento de produzir os dados, a partir das narrativas pedagógicas para mim foi surpreendente. Antes de voltar às narrativas dos anos de 2010, 2011 e 2012, recordei quais teriam sido os meus problemas e os meus avanços em cada um desses anos e sistematizei essas memórias em um quadro¹⁰⁹. Logo depois dessa sistematização, juntei as narrativas em um documento, dispondo-as em ordem cronológica. Já com todas as narrativas reflexivas em mãos, passei a destacar em uma cor os trechos que me mostravam os problemas que tinha em cada ano e, em outra cor, os trechos que apresentavam reflexões e avanços no meu trabalho. Além de destacar esses trechos também construí outros quadros¹¹⁰, uma de cada ano, nas quais aparecem sistematizados os problemas, as reflexões, os pontos positivos e os temas centrais de cada narrativa.

A escolha por destacar nas narrativas reflexivas não somente o que ali me chamava atenção, mas também os problemas e os pontos positivos que apareciam referentes a minha prática, foi feita pela convicção que eu possuía de que a maioria dos meus registros girava em torno do que faltava no nosso cotidiano escolar e não do que tínhamos. Assim, julguei que pontuar o que era negativo e o que era positivo seria algo importante.

Acontece que ao fazer todo esse exercício, com o intuito de produzir os dados para a pesquisa, percebo que tinha construído uma realidade que não existiu tal qual eu a imaginava. E, agora, depois de voltar às narrativas para produzir outros dados pude perceber o que de fato ocorreu. Tinha a certeza de que em meu primeiro ano

¹⁰⁹ Ver apêndice I.

¹¹⁰ Ver apêndices II, III e IV.

de docência escrevia somente sobre os problemas. Essa consciência não é somente do momento anterior ao ato de inventariar os dados, mas também a que tinha na época que escrevi essas narrativas. Posso afirmá-lo porque ao inventariar os dados deparo-me com uma narrativa de novembro de 2010¹¹¹, na qual explico porque escrevo muito mais sobre os problemas e conto que tenho dificuldade para perceber os avanços e o que deu certo na minha prática de ensino.

No entanto, no exercício de colocar todas as narrativas juntas, em ordem cronológica e nelas destacar de uma cor os problemas e de outra as reflexões e os sucessos e sistematizar isso em um quadro para compor o inventário dos dados, pude perceber, ao ler os quadros, que escrevia muito sobre os pequenos avanços que alcançávamos a cada dia em nossa turma.

Agora, ao terminar de reler as vinte e uma narrativas escritas entre outubro a dezembro de 2010 — atentando-me para os problemas, os sucessos e as reflexões nelas encontrados — percebo que todas elas giram em torno não somente da reflexão sobre os avanços e os problemas encontrados nas relações estabelecidas somente com as crianças (mesmo sendo essas as que mais aparecem nas narrativas), mas também nas relações com os saberes discentes e docentes, os pais e os outros que trabalhavam na escola ou eram meus interlocutores.

Esses aspectos positivos e negativos do meu trabalho docente aparecem sempre na busca por refletir através de um olhar estrangeiro que tinha para a escola e de entender como as relações lá dentro eram construídas. Entre essas narrativas aparecem reflexões sobre: o silenciamento que a escola produz nos pais, crianças e professores; o fato de ter de cumprir uma apostila; o modo como o outro — as crianças, as professoras, a coordenação, as interlocutoras — mostravam através de suas falas o que viam e pensavam de mim como professora e o que eu fazia com isso; o fato de perceber que as crianças não têm a lógica do conhecimento pronto e, assim, ter de aprender a ensinar de várias maneiras...

Contudo, percebi que no conjunto de narrativas produzidas durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2010, os temas mais recorrentes (revelados no quadro seguinte) são: a indisciplina; a maneira como os atos de narrar

¹¹¹ Essa narrativa está presente mais adiante, uma vez que será analisada para que evidencie quais compreensões fui construindo na pesquisa acerca de como a escrita reflexiva me constituía professora.

e refletir sobre aspectos positivos e negativos da minha prática me levavam a construir hipóteses acerca das causas, dos resultados e a buscar nos atos das crianças pistas para me construir professora e com elas construir um caminho que fosse nosso.

- INDISCIPLINA

*Propus que sentássemos em círculo para nos apresentarmos. A expectativa de todos era enorme, **falavam todos ao mesmo tempo... não dava para entender nada, era um tal de bater no amigo, jogar capoeira no meio da roda, ofender o que estava falando, empurrar todos** (6 de outubro de 2010).*

***O dia foi repleto desses acontecimentos: meio surreais... meio repletos de infância.** Resgatei três alunos que fugiram para outra sala falando para a professora C., quando questionados do porquê de estarem ali, que eram alunos novos (...) Tomei conhecimento de que um aluno da sala ao lado e um aluno meu estavam, o primeiro com uma tampa de lixo e o segundo com uma mesa, lutando no meio do correndo. Vi um indivíduo dentro de um lixo pegando outro lixo e derrubando tudo aquilo em sua cabeça, na tentativa de se fechar num casulo talvez... Ah, e mais uma vez participei de um HTPC horrível! (25 e 26 de outubro de 2010)*

*Trabalhar naquele ambiente com aquelas crianças, aqueles exploradores de aventuras e produtores de travessuras é **praticamente impossível**, ainda mais quando você encontra-se sem voz. (04 de novembro de 2010)*

*Não é fácil perceber que os meus alunos diante de outras professoras, seja a de inglês, a de educação física, a de artes e diante dos inspetores e inspetoras da escola agem de outra forma, que não a **maneira desrespeitosa, tumultuada e violenta que eu estou acostumada a vivenciar com eles.** É... não é nem um pouco fácil, muito menos motivador entender que eles não me legitimam enquanto professora. Essa percepção me proporciona um sentimento de incapacidade, sou incapaz de ser o que eu escolhi ser para o resto da minha vida, parece que sou incapaz de exercer o ofício do professor. (09 de novembro de 2010)*

***Eu não acreditava no que eu estava vendo, fiz de tudo, tudo o que eu concordo mas também tudo aquilo que sempre achei horrível e dizia que nunca faria: ameacei, gritei, mandei 10 bilhetes!** (11 de novembro de 2010)*

- CONSTRUÇÃO DE HIPÓTESES

*As crianças interagiram, se envolveram na história, davam opiniões, reclamavam e vibravam com os acontecimentos da história. **Será que nunca ninguém leu um livro***

para elas? Como consegui com que todas, sem exceção ficassem entretidas nessa hora? (6 de outubro de 2010)

Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças (...) teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para todas as crianças, ou para a maioria delas. O que seria esse ponto comum presente em todas essas atividades? Por que essas atividades são significativas e outras não? Será porque ao realizá-las elas se movimentam e descobrem coisas por si só? Por que nessas são construtoras de conhecimentos e artistas, podem sentir e, em outras apenas reproduzem? Como necessitando cumprir a apostila, consigo realizar sempre atividades que tenham sentido para elas? E como saber se essas atividades planejadas terão sentido ou não? (27 de outubro de 2010)

- PISTAS QUE AS CRIANÇAS ME DAVAM PARA QUE PUDESSEMOS CONSTRUIR CAMINHOS PARTILHADOS

Como, então, conseguir achar esse caminho com a ajuda dos meus alunos? Acredito que só teremos um caminho comum quando o que acontece na sala de aula fizer sentido tanto para eles como para mim, quando nos conhecermos melhor entendendo o porquê de nossas atitudes e quando nos sentirmos pertencentes aquele local e ao processo de ensino e aprendizagem. (...) Infelizmente começo a descobrir que este caminho não aparece do nada, como um simples truque de mágica. Percebo que este caminho vai sendo encontrado e/ou construído no/com o cotidiano escolar dia após dia... (25 e 26 de outubro de 2010)

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... Por que um dia é tão ruim e outro é tão bom? O que as crianças me dizem, através de seus atos, que pode responder a essa pergunta? O dia que foi bom para mim foi bom para as crianças também, e o que foi ruim, será que elas também acharam ruim? (27 de outubro de 2010)

Já, nas narrativas pedagógicas sobre as relações estabelecidas dentro da *Turma dos Leões*, durante o ano de 2011, que compõem um conjunto de vinte e uma narrativas também, os assuntos recorrentes se configuram a partir de outros temas. Nessas narrativas a indisciplina, a comparação entre as duas turmas, as relações construídas sem que sejam pautadas em rótulos, os pais que são silenciados e mudam conforme eu usava estratégias para inseri-los no cotidiano

escolar das crianças, os outros que me mostram como me enxergam e assim um pouco de mim, a reflexão sobre o sistema, a apostila, o comportamento de não mais "obedecer" a coordenação e construir argumentos com professores para nos contrapor à gestão e as culturas infantis, são assuntos que aparecem e norteiam as narrativas reflexivas. Mas, são os temas referentes a como ensinar melhor, à organização da aula, às propostas feitas às crianças, a como suprir a necessidade de cada um, às práticas que eu tentava garantir para que a escola estivesse mais associada a vida e as necessidades de cada um dos alunos que tomam um espaço maior nas preocupações que tinha durante esse ano.

- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

*No primeiro dia eu estava completamente perdida, talvez mais do que elas. Cheguei à sala e várias crianças começaram a perguntar o que faziam com o material solicitado pela escola para uso durante o ano letivo. Eu só conseguia pensar "Eu sei lá, o que faço eu com esses materiais? Esses 200 cadernos, plásticos e envelopes? Guardo as régua ou eles guardam as régua?". O dia permaneceu assim, com várias crianças cheias de questões e **uma professora que não havia pensado na possibilidade de nenhuma daquelas perguntas.** (8 de fevereiro de 2011)*

*Tudo o que eu mais queria era que pudéssemos fazer várias pesquisas, experiências, brincadeiras, textos, conversas e outras coisas mais. Contudo, **parece que quando eu faço tudo muito diferente, algumas vezes, também não dá certo e a bagunça se instaura novamente.** (15 e 16 de fevereiro de 2011)*

*Em curtos momentos, pelo menos, **tento garantir o desenvolvimento de algumas práticas que vejo, hoje, como essenciais para o desenvolvimento daqueles pequenos.** A produção de texto deve acontecer no mínimo duas vezes por semana, o registro no livro da vida também não pode ser esquecido, a troca de cartas com a professora é para acontecer uma vez por mês, a leitura todos os dias e... o projeto cujo tema escolhido pela turma foi o sistema solar... (31 de maio de 2011)*

*Acontece que eu estou aprendendo muito fazendo essas sequências de atividades. Aprendendo sobre a leitura, sobre os procedimentos de ensino, sobre procedimentos de estudo... Aprendendo sobre sequências de atividades e **sobre como devem ser estruturadas e dirigidas às crianças.** (31 de maio de 2014)*

- ASSOCIAR A ESCOLA A VIDA/PROPOSTAS MAIS DIVERSIFICADAS

Em muitos momentos me dá uma vontade de propor coisas mais dinâmicas, de

brincar com eles, dar risadas de todas as suas tiradas e lembrar que são crianças, crianças que topam tudo, tudo, tudo, crianças que ainda são infantis e conseguem “viajar” mais!!! (8 de fevereiro de 2011)

*(...) transformei **uma atividade de interpretação em um jogo** e todos escutaram e participaram (15 e 16 de fevereiro de 2011)*

***Responderam minhas cartas**, quase todos responderam, alguns reclamaram por não terem conseguido ajuda e nem conseguido sozinhos. **Ontem o Joaquim e a Mariah quiserem ler para todos** as suas respostas. E os outros? Os outros escutaram, tiveram paciência com a leitura lenta do Joaquim e a leitura rápida da Mariah e escutaram. **Desenhos para serem colocados no livro da vida chegam semanalmente e gritos de surpresa e animação ocorrem de vez em quando no momento em que ficam sabendo o tema da produção de texto** (02 de agosto de 2011).*

*... tivemos de “fazer” a apostila. E eu olhei para aquela atividade de uma outra forma, **pensei em modos de realizá-la junto às crianças e achei que poderia acrescentar algos**. Acontece que elas adoraram, a atividade começou com mímicas, depois discutimos sobre programas de televisão e sistematizamos o que foi discutido, elas entrevistaram seus colegas e ficaram super interessadas em procurar os programas que mais gostam em uma lista enorme de emissoras e programações de cada uma delas. Todas o fizeram com entusiasmo, as que têm facilidade, as que têm dificuldade e as que odeiam a apostila. (02 de agosto de 2011)*

- SUPRIR A NECESSIDADE DE CADA UM

*Devo neste momento, me preocupar com as relações estabelecidas dentro daquele lugar, **com a maneira de intervir em cada conflito e/ou situação complicada, com os vínculos que vão sendo construídos entre nós**. Percebo um pouco tarde, mas percebo (!) que a minha preocupação deve estar focada, antes de tudo, nas relações e em como elas vem se constituindo na Turma do Leão (...) A partir do momento em que me dei conta de tudo isso, **procurei conhecê-las melhor e conversar mais, intervir de outras formas, deixando-as explicar os acontecimentos e questionando-as sobre os porquês de algumas atitudes**. Sendo firme e ao mesmo tempo conversando sobre nossas atitudes parece que as coisas vão se ajeitando (porém nem sempre). (03 de março de 2011)*

*Quando consigo ter paciência até o fim para entender porque a sala está muito bem ou muito mal, por vezes, acabo chegando às causas do desempenho delas; entendo porque uma atividade foi feita com ânimo e outra não; porque estão se matando ou se ajudando... **Tudo isso, na verdade, é complicado de se entender, mas quando estou atenta para cada uma das crianças parece que tudo fica mais claro**. (03 de março de 2011)*

*Hoje logo depois que as crianças terminaram seus cadernos dei algumas atividades em folhas, mas devido a heterogeneidade da sala não sabia ao certo qual atividade desenvolver. Acontece que conforme foram terminando **fui escolhendo diferentes atividades, para diferentes crianças** e explicando para pequenos grupos ou individualmente o objetivo de*

cada uma das propostas. Como podia ter esquecido a importância de considerarmos as capacidades, dificuldades, enfim individualidades de cada um? Num período de 1 hora e 30 minutos todas as crianças escutaram a leitura de um livro, fizeram seu caderno e algumas fizeram mais 4 atividades, outras 2 e outras 3. Organizamos o tempo de uma maneira que foi possível potencializar momentos significantes de diferentes aprendizagens. (02 de agosto de 2011)

- ENSINAR MELHOR

Quanto ao que fazer para mobilizá-los, no sentido de terem vontade de realizar atividades interessantes, eu ainda não sei: já que em certos dias eles têm uma empolgação que nasce do nada e em outros nem ligam para a presença de músicas, livro da vida, experiências, textos livres, pesquisas etc. O que eu sei é que preciso continuar estreitando esses vínculos que começam a ser construídos, através daquela tal escuta sensível e daquele tal olhar cuidadoso. (03 de março de 2011)

Como eu mudei para que eles me respondessem desse jeito? Acredito que talvez minhas falas e atitudes agora vinham mais carregadas de verdades do que anteriormente. Não sei ao certo qual o motivo de uma mudança tão repentina. Devo ter passado a acreditar que para que aquilo tudo funcionasse era necessário o mínimo de disciplina, devo ainda ter mudado minha atitude e reorganizado o funcionamento da aula em prol desta nova crença. Tá, isso ocorreu... Mas a questão é outra: como foi que a minha atitude mudou e o que foi essa reorganização?

Pensei no comportamento das crianças e no meu, em que práticas e atos pudessem resultar naquilo tudo e cheguei a uma conclusão: para mudar a dinâmica da turma era preciso pensar em outras maneiras de fazer. E, conseqüentemente, para pensar em novos movimentos é preciso que pensemos no que era feito antes (...) estaria o antigo sendo reatualizado porque eu aprendi que as crianças precisam aprender tudo e que, para isso, precisam ser guiadas até aprenderem a organizar/lidar com as diversas variáveis da sala de aula (tudo que desrespeito a relações e aprendizagens).

Logo que mudei meu posicionamento, eu continuei fazendo o livro da vida e a roda (...), percebi que não eram as atividades propostas que estavam sendo desorganizadoras do espaço, mas sim as minhas atitudes. Havia esquecido que as crianças não têm a lógica do conhecimento pronto, que precisam aprender por etapas, ir construindo o conhecimento e vendo necessidade em construí-lo. Havia percebido que isso tudo aí não acontece só com os conteúdos conceituais, mas também com os procedimentais e os atitudinais. (abril de 2011)

(...) eles têm interesse em quê? Gostam de realizar as atividades? Quais? Querem buscar? Como estimular a vontade de querer saber sempre mais? E de querer escrever, escrever e escrever? (...)O que fazer diante de tanta capacidade? Como estimular todas essas capacidades da Turma do Leão? Como fazer que se entusiasmem com todas as atividades e não só com algumas? Como ser capaz de fazer que aprendam o máximo possível? Como ensinar da melhor forma? (09 de maio de 2011)

*A criança não é um depósito no qual vamos inserindo conteúdos, é alguém que está nesse entre-lugar, que reinventa a todo momento o que lhes é dado. Portanto, **qual deve ser a prioridade a ser pensada? A aprendizagem, as relações, o comportamento, a vida?** Sim, a vida, tudo isso junto que constitui um aluno. A vida deve, então, estar dentro da escola. (junho de 2011)*

*Parece-me que quando tento entender cada criança da turma do leão os vínculos se estreitam, uma relação de confiança é estabelecida e a briga interna da turma dá lugar a momentos de criação e descobertas. **A relação entre professor-aluno e aluno-aluno muda e, conseqüentemente, a relação aluno-conhecimento também muda**, muda para melhor. Eu ainda não sei muito bem como e porque isso acontece, mas acontece. Quando a impaciência dá lugar ao cuidado e a confiança, a relação que os alunos e eu temos com o conhecimento também muda, outras maneiras de aprender são possíveis, outras maneiras de ensinar também e surgem novos e outros interesses. Talvez seja porque quando isso acontece as crianças têm chances de serem crianças, de continuar construindo a cultura da infância, de reinventar aquilo que colocamos para elas... **quando as percebemos como crianças, que precisam se expressar, se relacionar, que precisam brincar e relacionar o que aprendem com a vida que tem dentro e fora da escola, as relações que devem existir dentro da escola começam a ser construídas.** (junho de 2011)*

Assim, enquanto no primeiro ano as reflexões de um modo geral giram mais em torno das relações estabelecidas no cotidiano escolar entre as pessoas; no segundo, a partir de maio, detenho-me mais nas questões referentes a minha prática de ensino e a aprendizagem das crianças.

O ano de 2012, no qual fui professora de um primeiro ano do ensino fundamental, foi também o ano que ingressei no programa de pós-graduação. Junto com o pensar a sala de aula do ano em questão, tinha de pensar a pesquisa de uma maneira outra (que na época só seria sobre os anos de 2010 e 2011, ou seja, precisava pensar em três turmas e três anos como professora). Talvez por isso o número de narrativas reflexivas escritas por mim nesse período tenha sido consideravelmente menor: sete.

Neste ano em que estive com os menores, a *Turma dos Heróis*, aconteceu a mesma coisa que no ano anterior: nas narrativas que escrevi antes de maio me detinha em assuntos sobre a indisciplina e as relações construídas com as crianças. Contudo, nessas narrativas aparece muito como o outro — meus pares: professoras e inspetora — mostravam para mim, a partir de nossas conversas, uma outra

maneira de enxergar a minha turma. Já, os escritos que acontecem depois de maio são reflexões sobre: a autoavaliação, a autonomia e o coletivo construídos naquela turma; além de reflexões sobre como e o que leva as crianças a irem construindo uma autonomia e um coletivo e a aprenderem a ler e a escrever; como, também, a maneira que as crianças me mostravam isso a partir da realização das propostas que eu fazia.

-COMO O OUTRO ME MOSTRA MANEIRAS DE ENXERGAR A TURMA

*Tenho que admitir que o dia foi bem melhor. No final da tarde, eu e Patrícia ficamos no pátio. Depois de algum tempo um aglomerado se formou e a Patrícia foi até lá. De repente me chamou para ver algo (seus alunos foram chamá-la para dizer que quatro crianças da minha sala estavam fazendo escadinha). Quando cheguei ao local e olhei, elas tinham destruído uma parte do chão do estacionamento (o chão é composto por pedras, como paralelepípedos, mas há duas formas delas e se encaixam como um quebra cabeça) e empilhado várias dessas pedras. Depois de ter me controlado o dia inteiro, tentando buscar compreensões e tentando mediar problemas eu senti que ia surtar! Mas, me ajudando a enxergar suas necessidades e inocências, a Patrícia tentava segurar o riso para que ninguém percebesse que estava achando graça da situação. **Ela me ajudou a ver encanto naquilo tudo. Apesar de antes achar um absurdo total, posteriormente achei que foram criativos, vez que não têm pátio, areia, brinquedos, recreio, nada!** (27 de fevereiro de 2012)*

– Pior que eu não sei, como posso te dizer que perdeu o controle e não te dar uma solução? Acho que você precisa ser firme. Conseguiu o ano passado, lembra? Lembra como era e como ficou? Van, qual era a sala onde tinham mais pais nas reuniões? Você levava junto com eles! O que você fez com o Mário, com o Joaquim... você transformou o Mário, o Joaquim me arrepiava até hoje. Vai dar conta dessa turma também e no final do ano vou conversar com você e sei que você não vai querer largá-los, eu tenho certeza. (Fala da Violeta, 20 de março de 2012)

- AUTONOMIA, COLETIVO, AUTOAVALIAÇÃO

*Duas crianças que sempre me perguntam como escrever, levantavam iam até o armário onde há o nome de cada uma, procuravam e voltavam para seus lugares. Quando não achavam – porque alguns nomes sumiram misteriosamente – davam um jeito, escreviam de acordo com suas hipóteses, iam em busca de materiais da outra criança para escrever... **E a escrita surge novamente, sem a professora como alguém mais capaz ali para auxiliá-las.** (03 de maio de 2012)*

Consigno perceber o quão recíproco isso vai ficando à medida que, antes de tudo (menos antes da organização – percebo que esta é indispensável), o que tem lugar lá é a escuta cuidadosa e o olhar atento. Não digo sobre escutas e olhares só meus, mas delas também. **Estão me escutando mais, escutando os colegas, colocando-se no lugar do outro e eu também.** Aliás, em relação aquilo que antes de entrar num primeiro ano muito me preocupava: a escrita e a leitura vem!

Nossa turma começa a deixar de ser vinte e cinco pessoas e passa a ser uma turma: a turma dos heróis. Começamos a nos colocar no lugar do outro, a entender o que sentem, a agir de modo diferente por causa do outro, somos para nós agora e não mais para si.

(...) ao escreverem uma carta à turma com a qual nos correspondemos **mostraram ter acesso aos seus modos de ser em coletivo**, o coletivo que formam: a Turma dos Heróis. Revelaram ter um **conhecimento de si, no caso um conhecimento do grupo que constituem**, através da escrita. E, ao exporem o que pensavam sobre elas próprios, **foram ponderando o que julgavam certo e errado.** O que foram ditando para que eu escrevesse na lousa resultou em conversas entre elas e comigo também e decidiram que somos do jeito que nos contamos lá... (31 de agosto de 2012)

Encontrei os olhos da Dandara, no meio daquele viver que vai atropelando tudo para viver mais e mais, e, nesse encontro, os meus se encheram na hora. Deixei que as crianças funcionassem do modo delas na suposta fila e resolvi virar para frente, para não correr o risco de algo transbordar no exato momento em que **meus olhos descobriram a Turma dos Heróis logo ali, ao invés de vários heróis no mesmo ambiente.** (31 de agosto de 2012)

- COMO APRENDEM

É... eles despraticam as normas, eles inventam sentidos para a desordem, **eles experimentam e por isso parecem indisciplinados, eles simplesmente estão a todo momento experimentando, inventando, criando.** Isso foi tudo o que eu sempre quis para os meus alunos (...) Preciso encontrar uma forma de dialogar com o modo deles de viver (descobrir e usar os objetos do nosso mundo para inventar o mundo deles). (20 de março de 2012)

Como a criança ao se apropriar do sistema de leitura e escrita vai elaborando isso e chega a usar a escrita espontaneamente? Quando é que isso faz sentido para ela e ela coloca em sua vida sem que seja pedido pela professora? (03 de maio de 2012)

(...) posso dizer que os dois formam uma grande dupla, **juntos conseguem mobilizar o que o outro tem de melhor e, assim, ficam imbatíveis.**

Que capacidade essas crianças têm, de sair da escrita pré-silábica e produzir uma escrita alfabética em meses. De criar, **de repente ler e escrever, assim: como se fosse**

natural, fácil, sei lá...

Realizou o mesmo processo de Renato para pensar na linguagem escrita. Leandro, depois de pouco tempo, escrevia alfabeticamente. (24 de maio de 2012)

Ao retornar a este quadro, fui apontando quais os assuntos que aparecem em cada ano e quais eram os temas mais recorrentes. Nesse exercício, fui percebendo algumas narrativas que me indicam momentos-chave nesse meu percurso. Há algumas narrativas que indicam não somente meus movimentos na busca de construir caminhos partilhados com as crianças e assim me fazer professora, bem como ajudam a me conscientizar a respeito de muitas coisas, a refletir e pesquisar sobre a prática e as relações estabelecidas; mas, além disso, me mostram mudanças significativas no meu eu como professora. Alcançando isso, à medida que me detinha aos quadros com todas as narrativas, já marcava nesse mesmo quadro, ao sublinhar o título dessas narrativas, quais eram as que mais revelavam as mudanças no meu eu profissional.

Comparando o quadro (apêndice I) que fiz antes de reler as narrativas, na qual colocava quais os problemas, os avanços e as reflexões que me lembrava de cada ano, e os quadros (apêndices II, III e IV) produzidos depois de ler e evidenciar os problemas, os avanços e as reflexões contidos nas narrativas reflexivas é evidente que muitos avanços por mim foram esquecidos. Antes de começar o processo de produção de dados a partir das narrativas, portanto, tinha a visão de que escrevia muito mais sobre os problemas, além disso, havia esquecido muitos avanços que tivemos em cada ano.

Depois de produzir os dados a partir das narrativas e colocá-los em um quadro, ao olhá-lo rapidamente, percebi quais foram os temas que mais repercutiram em cada ano em minhas escritas. Diante disso, pude notar como fui mudando as minhas preocupações e acrescentando outras no decorrer do tempo; que tipo de reflexão é mais presente em cada ano; e o que muda e o que permanece igual. Foi isso o que tentei trazer brevemente nos parágrafos anteriores, nos quais os temas de cada ano foram por mim pontuados.

Além disso, ainda após a produção dos dados e a comparação dos três anos pelos quadros presentes nos apêndices (a comparação desses três quadros foi

sistematizada em um outro quadro, a ser apresentado posteriormente), tendo uma visão mais geral de cada ano, pude pensar em eixos que me auxiliassem na análise interpretativa. Foram os trechos destacados (aspectos positivos, negativos e reflexões) no conjunto de narrativa, isto é, os dados produzidos, que me possibilitaram criar eixos que me ajudam a pensar a minha questão de pesquisa –*Como me constituo professora no início da docência*”. Assim, ao olhar para os dados produzidos, achei pertinente interpretá-los atentando-me para os seguintes aspectos: a escrita; as dificuldades encontradas; o outro (as crianças, a comunidade escolar, o grupo de interlocutoras e eu — como outra de mim mesma); e os saberes construídos. Esses aspectos vieram a ser o que aqui chamo de eixos.

Ademais, para olhar para as interlocuções (e-mails trocados a partir das narrativas que enviava ao grupo e interlocuções com as crianças) com uma maior organização, coloquei o conjunto de narrativas, seguidas pelos e-mails que eram enviados e trocados a partir da leitura de cada uma das narrativas, também em ordem cronológica, no software NVivo. Nesse programa é possível armazenar o texto e grifa-lo, nomeando cada destaque. Dessa maneira cria-se o que no software é chamado por *nó* e as partes destacadas, além de ficarem no texto, vão para outra interface. Assim, quando se abre a janela do nó que denominei como *saberes* aparecem todos os trechos que destaquei e nomeei assim, quando se abre *interlocução* aparecem os trechos que foram selecionados e nomeados dessa forma e assim por diante.

Em um primeiro momento, os nós que criei a partir da leitura das narrativas e interlocuções, para melhor organizar as informações foram: atitudes e falas das crianças; interlocutoras (cujos subnós eram verossimilhança, evidências, conselhos e reflexões); e saberes. Esse exercício de organização me auxiliou para uma maior aproximação com esse conjunto de informações, fazendo que eu produzisse os dados a partir, também, das interlocuções.

Já, em um segundo momento, após realizada a interpretação, com o intuito de estabelecer mais relações e compreensões acerca dos diferentes eixos e da questão da pesquisa, foram construídos novos nós (subeixos) e diferentes relações foram estabelecidas entre eles. Os eixos, nesse momento, destrinchados, foram: escrita (com os subnós reflexões e diálogos com autores ao narrar); percepção do positivo; dificuldades; saberes; crianças; instituição (com os subnós profissionais da

escola, burocracia e pais); grupo de interlocutoras (com os subnós conselhos, verossimilhança, reflexões e evidências); e resposta, no qual era dividido em (respostas aos atos das crianças, ao grupo de interlocutoras e aos profissionais da escola).

Posso dizer que são os dados produzidos aqueles que me ajudarão a construir compreensões acerca da pesquisa; e os eixos aqueles que me auxiliarão a olhar para os dados a partir de diferentes lugares por onde andei durante esses dois anos e três meses de docência.

Os jeitos diferentes de olhar para o que me ajuda a compreender a questão

Após inventariar o conjunto de informações, percebi qual foi o tema que mais repercutiu em cada ano em minhas escritas. Diante disso, pude notar como as minhas preocupações foram mudando e como fui acrescentando outras no decorrer do tempo; além de perceber que tipo de reflexão era mais presente em cada ano, o que mudava e o que permanecia igual. Assim, já alcançava a possibilidade de uma interpretação/análise vertical (DOMINGO, 2014) — ou seja, que mostrasse o desenvolvimento da experiência vivida —, na qual, ao comparar os anos, poderia compreender como se deu meu inventar-me professora cronologicamente. Isto é, quais foram os saberes construídos em cada ano e como possibilitaram a construção de novos saberes, práticas e reflexões durante os anos posteriores.

Além dessa comparação dos três anos, tendo uma visão mais geral de cada ano, foi possível atingir que uma interpretação/análise horizontal (DOMINGO, 2014) também seria possível e relevante para continuar construindo compreensões acerca do processo de aprender a ser professora. A partir das aproximações constantes e um aprofundamento compreensivo com o conjunto de narrativas reflexivas, bem como do exercício de destacar nessas narrativas os trechos que indicassem aspectos positivos, negativos e reflexivos, alcançava o que era constitutivo do meu eu profissional:

- os outros — as crianças, a comunidade escolar, o grupo de interlocutoras e eu, como outra de mim mesma;
- a escrita;
- as dificuldades encontradas;

- os saberes que eu ia construindo.

Esses aspectos presentes durante todo o período pesquisado me possibilitam fazer uma interpretação/análise horizontal. Ao construir compreensões sobre cada um deles e sobre como vão me modificando no e pelo trabalho em diferentes momentos, vou alcançando como se deu essa constituição — junto e por causa também dos outros, pela escrita, pelas dificuldades encontradas no caminho e pelos saberes que foram sendo construídos — no/pelo trabalho.

AS INTERPRETAÇÕES/ ANÁLISES HORIZONTAIS

A escrita e as dificuldades

Nesses processos de interpretação e construção de compreensões a respeito de como a escrita e as dificuldades me constituem no início da docência, acho importante considerar o que María Zambrano (1992) traz sobre o conhecimento das ciências humanas e não das naturais ser possível em um horizonte no qual o tempo o descobre, deixando as coisas visíveis quando acabadas. Ao discorrer sobre a consciência histórica a autora lembra: "Sólo cuando ha transcurrido un cierto período de tiempo va apareciendo este horizonte dentro del cual se hacen visibles y se ordenan, toman configuración, las cosas de la historia"¹¹² (1992, p. 61). Ao mesmo tempo, revela que não devemos esperar que o processo esteja acabado para que seja visível. Se assim for só conheceremos e teremos capacidade para mudar as coisas pelas quais já fomos atingidos; não dirigiremos processo histórico nenhum, tampouco a própria história.

A filósofa revela que é preciso exercitar o conhecimento histórico, para dar lugar ao exercício da liberdade; e eu, nesse processo de narrar a própria prática de ensino e pesquisar narrando e narrar pesquisando, sempre em diálogo com outros (e nesse momento destaco o meu diálogo com Mikhail Bakhtin) compreendo que o ato de narrar me possibilitava acabar esteticamente (BAKHTIN, 2010a), mesmo que provisoriamente, os momentos vividos. Esse acabamento estético provisório,

¹¹² Tradução livre: Somente quando tenha transcorrido um certo período de tempo esse horizonte vai aparecendo, dentro do qual as coisas da história se fazem visíveis, se ordenam e se configuram.

possibilitado também no ato de narrar, expresso na narrativa, faz com que horizontes ou memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a) apareçam, e aspectos da vida cotidiana e da história se façam visíveis e se ordenem.

Preciso somar a isso outra compreensão da autora, em que enuncia que viver debaixo da sombra do passado faz com que o futuro não se revele, causando um presente vazio (ZAMBRANO, 1992). Assim como María Zambrano, Boaventura Santos (2002) e Wanderley Geraldi (2010) também discorrem, de certo modo, sobre um presente vazio. Geraldi afirma que no mundo em que hoje vivemos a organização social rotiniza os acontecimentos, ou seja, faz com que não enxerguemos o singular, só a repetição do mesmo — o que nos leva a não mais produzir memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a) e descobrir horizontes (ZAMBRANO, 1992) ou calcular horizontes de possibilidades (GERALDI, 2013) para alcançá-las. Nesse movimento de rotinizar os acontecimentos e camuflar as singularidades, continua-se no mesmo lugar, não há construção, movimentação e transgressão justamente porque o presente é contraído ao invés de expandido e, por isso, repleto de ausências e com escassas singularidades (SANTOS, 2002).

Ao rotinizar as experiências e repetir o mesmo, há o desperdício das experiências e muito se perde, não se faz presente. Boaventura Santos (2002) ao tratar sobre a sociologia das ausências, explica que o intuito desta é transformar as ausências em presenças, isto é, transformar o que parecia impossível em possível para, assim, ampliar o mundo presente.

A produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração e dessa contração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes (SANTOS, 2002, p. 249).

Ao falar em libertação das experiências ausentes e em presenças é possível estabelecer um paralelo não somente com o que Maria Zambrano (1992) diz sobre a necessidade de, em um equilíbrio dinâmico, unir o passado e o futuro num presente vivo; mas também sobre o que diz a respeito da perplexidade ser o que antecede a consciência e a obriga a nascer (2004).

Conciencia es ya de por sí perplejidad, hacerse cuestión, dudar. Si se acepta algo como una fatalidad del destino o de los dioses, más

aún, si ni siquiera se ha sentido la necesidad de pensar en ellos como explicación de lo que nos sucede, lo soportamos simplemente, sin rebelarnos; se vive entonces resbalando sobre los acontecimientos que más nos atañen, que ni siquiera se nos presentan dibujados, ni siquiera tienen un rostro, una figura ante nuestros ojos. No ha lugar entonces a la perplejidad¹¹³ (ZAMBRANO, 1992, p .14).

O olhar estrangeiro, de estranhamento, permitia que essa perplexidade (tanto diante do positivo como do negativo) estivesse presente em mim. E, se perplexidade, também consciência do ser e do fazer no cotidiano escolar. Pensando nisso, na escrita narrativa constante que praticava quando iniciei a docência e me debruçando nos dados, alcanço que também o ato de escrever sobre a experiência me possibilitou, ainda, exercer um olhar e uma escuta sensíveis a fim de perceber e significar pequenos movimentos e atribuir sentidos às ações, ao me inventar professora no e pelo trabalho e com os outros, principalmente com as crianças. Narrar permitiu que a experiência fosse valorizada, que o singular fosse percebido e as ausências se tornassem presenças. Talvez porque narrar, além de potencializar o olhar e a escuta sensíveis, era o ato no qual eu, através dos acabamentos estéticos provisórios, produzia o equilíbrio dinâmico de unir passado e futuro num presente vivo, num presente mais refletido, de uma maneira mais refletida. Isso me permitia conscientizações (FREIRE, 1979) e, por essa razão, fazia que o presente não fosse somente repetição do mesmo, por isso vivo. Presente vivo, também porque ao escrever pensava sobre, e ao pensar dispunha do tempo (passado, presente e futuro), que deixava de ser um tempo que me escapa a cada instante (ZAMBRANO, 1992).

Não somente o ato de narrar, mas também o de partilhar as narrativas reflexivas, bem como o fato de me colocar em diálogo com as interlocutoras, possibilitou que eu me deslocasse para outro lugar para “~~o~~ ver”. Ao invés de cair

¹¹³ Tradução livre: Consciência já é por si só perplexidade, perguntar-se, ter dúvidas. Se aceita-se algo como uma fatalidade do destino ou dos deuses, mais ainda, se nem sequer se sentiu a necessidade de pensar neles como explicação do que nos sucede, o suportamos simplesmente, sem nos revoltarmos; vive-se então esquivando-se dos acontecimentos que mais nos preocupam, que nem sequer se apresentam desenhados, nem sequer tem um rosto, uma figura diante dos nossos olhos. Não há lugar, então, para a perplexidade.

na armadilha do discurso fatalista e redutor, em que argumentos produzidos na rotinização do cotidiano escolar, na repetição do mesmo, são justificativas para o que não dá certo na aula; o olhar estrangeiro que eu carregava me ajudou a manter esse olhar e escuta sensíveis, a manter uma perplexidade diante do que poderia ser rotineiro, que me possibilitaram perceber os múltiplos encantos e sentidos produzidos no cotidiano escolar, nas relações estabelecida com as crianças. O narrar e o estranhar, portanto, motivavam um ao outro em um movimento dialógico.

Comecei, então, a fazer um exercício de recordar os momentos em que houve interesse e participação das crianças, tentei me lembrar das atividades nas quais elas realmente se envolveram, dos momentos em que consegui atingi-las (...) quando mediram os objetos da sala com barbante de 1 metro de comprimento, com a intenção de descobrirem o que tinha 1 metro, o que tinha mais de 1 metro e o que tinha menos; quando mediram os objetos com barbantes de 10, 20 e 30 centímetros e descobriram quantos centímetros cabem em um metro; quando ao usar um dos órgãos dos sentidos – a visão – obedeceram ao comando de cartões coloridos, em que cada cor remetia a uma ação; quando encontramos os saguis na escola; e, ainda, nos momentos de leitura, quando todas olham para a prô e ficam ansiosas esperando o final da história do dia. Essas atividades, então, teriam algo em comum, algo que as tornam significativas para todas as crianças, ou para a maioria delas.

O que seria esse ponto comum presente em todas essas atividades? Por que essas atividades são significantes e outras não? Será porque ao realizá-las elas se movimentam e descobrem coisas por si só? Por que nessas são construtoras de conhecimentos e artistas, podem sentir e, em outras apenas reproduzem? Como tendo que cumprir a apostila consigo realizar sempre atividades que tenham sentido para elas? E como saber se essas atividades planejadas terão sentido ou não? Como encontrar tempo para cumprir a apostila e fazer da escola um lugar de busca, em que são construídas perguntas a partir dos vividos de cada sujeito e buscadas e construídas respostas para essas questões (como ensinou João Wanderley Geraldi em uma aula sua no curso de Pedagogia Freinet)?

Talvez essas atividades tenham sido interessantes para as crianças porque, ao realizá-

las, descobriram coisas e construíram outras. (...) Ou seja, somente as atividades providas de sentido para as crianças, somente aquelas em que se sentem pertencentes ao processo de realização e, ainda, aquelas que julgam que servirão para algo, poderão prover alguma aprendizagem. Preciso, então, me ater a atividades que provenham das necessidades dessas crianças e do contexto a que pertencem. (Trecho da narrativa "Quando caminhamos juntos", outubro de 2010)

Novamente trago esta narrativa, uma vez que nela é possível notar como as singularidades dos dias aparecem, como elas me levavam a produzir questões que, por sua vez, me levavam a pensar as práticas. Trago-a também porque nesta narrativa a rotinização não aparece como justificativa, mas sim como algo que deve ser pensado e superado através das singularidades dos acontecimentos do cotidiano escolar e do que o pensamento sobre essas pode produzir.

Além disso, a busca pela compreensão do porquê da indisciplina na aula, ou do porquê da inconstância dos meus dias junto às crianças — alguns tão produtivos, outros tão imersos em desentendimentos — acontecia e construía-se pelo que contava para mim mesma e para as minhas interlocutoras. Ia, assim, ao invés de permitir que os momentos passassem sem significância alguma, construindo outros — significando meus dias focando nas singularidades —, de modo que passassem a interferir e a auxiliar na maneira como construía minha prática de ensino.

A seguir, é possível perceber como ao narrar — construindo uma razão para a indisciplina — eu percebia o passado vivido para, desta forma, conseguir expandir a minha percepção presente e viabilizar outros futuros a partir desta reflexão, isto é, como interligava uma experiência em função da outra ao escrever:

Percebi outras coisas: apesar da bagunça, eles pedem atividades, terminam e pedem outra. Eles têm vontade de trabalhar, no entanto a vontade de brincar é maior, o gosto por serem livres (só eles que mandam, nenhum professor ficou na sala deles) é maior do que a vontade de se organizarem para conseguirem trabalhar. (Trecho de narrativa "Descubro algo: tenho uma imaginação limitada... as crianças são capazes de muito mais", outubro de 2010)

Essa escrita evidencia que ao escrever construía compreensões para a dinâmica dos estudantes, levantava hipóteses e podia reorganizar a prática em função disso. Ao construir essas compreensões dava acabamentos provisórios (BAKHTIN, 2010a) a mim mesma e a diferentes situações, constituídos no diálogo com as minhas interlocutoras e com a minha própria história de produtora de sentidos acerca do trabalho docente:

Esse algo, pronunciado ou mudo, exprime o principal critério de acabamento na medida em que ele permite uma resposta. O acabamento é o que torna possível a resposta do *outro* ao enunciado. Ou ainda, a resposta do *outro* indica o acabamento de um enunciado (AMORIM, 2004, p.110).

Portanto, ao narrar — produzindo nesse ato acabamentos estéticos provisórios e, com isso, expandindo o presente — e ao dialogar com e sobre as minhas escritas narrativas com as interlocutoras, tornava-me mais atenta às singularidades. Caminhando, assim, com o propósito de atingir os porquês (ou construí-los) pelos quais os sucessos ou insucessos da minha prática de ensino eram produzidos. Nesse processo colaborativo enxergava algumas ausências, inclusive pensando em como transformá-las em presenças, e construía compreensões sobre os processos de ensino e de aprendizagem vividos junto às crianças.

Utilizei do conceito de Boaventura Santos, *sociologia das ausências*, para dizer de como as narrativas me auxiliavam a enxergar ausências e expandir o presente para tentar transformá-las em presenças. Acho importante agora dizer da sociologia das emergências.

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2002, p. 254).

Dessa maneira, quando eu escrevia sobre o vivido, esse movimento de produzir um acabamento provisório, cujo resultado pode ser também de expandir o presente — o que fazia com que eu percebesse movimentos, respostas, motivos e sentimentos não notados quando da ação de minha prática de ensino — gerava,

posteriormente ou concomitantemente, a visão de possibilidades plurais, isto é, possibilitava o descobrimento de horizontes (ZAMBRANO, 1992), a construção de memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a), nascentes nessa substituição de um futuro vazio por um futuro de possibilidades plurais.

Anteriormente, trouxe um pequeno trecho de uma narrativa na qual eu contava que apesar da bagunça, as crianças pediam atividades. Na época, após reler meu escrito, questiono-me —“Bagaçam por que precisam de ajuda para organizarem-se?”. Pensando nisso, movimento possível somente porque dei um acabamento provisório para o vivido anteriormente, construo novas memórias de futuro:

Foi pensando nisso tudo que comecei a lembrar do dia anterior e planejei o dia de hoje. Hoje a primeira coisa que fiz foi um círculo (porque se eu acredito que eles podem escutar um ao outro e também conseguem sentar em círculo, eu preciso insistir nisso, né?!) e ali, conversamos, perguntei se tinham novidades, pedi para que levantassem a mão quando quisessem falar e falei sobre o dia anterior. Falei sobre a necessidade de algumas regras para que conseguíssemos trabalhar na sala de aula. Eles próprios foram propondo as regras e falando o porquê da existência delas e, mais, eles começaram a respeitar o outro, estavam se escutando. É lógico que ainda havia certa bagunça, mas vi grande avanço naquela cena. Ainda em círculo mostrei vários lápis, borrachas, tesouras que levei de casa para ser o material coletivo, expliquei que quem precisasse de algo deveria buscar na caixa e depois guardá-lo de novo, caso contrário todos iriam se prejudicar. (Trecho da narrativa "E a história continua", outubro de 2010)

Ao escrever sobre o dia anterior, descrevo e percebo o contexto no qual estava inserida e tento pensar nas causas dos atos anteriores, buscando construir o lugar no qual precisaríamos chegar. Partindo daquele lugar em que estávamos, memórias de futuro foram construídas e, com essas em vista, uma nova aula foi planejada, com o intuito de fazer emergir o futuro outrora vislumbrado.

No trecho seguinte, de outra narrativa, outras singularidades são notadas e novos desejos de futuros outros passam a existir:

Quem é a responsável por elas na escola? Eu! Dessa forma, os problemas da escola devem ser resolvidos na escola, né?! Não devo levar mais problemas para a casa de cada um deles, ou devo? É direito dos pais saberem o que está acontecendo com seus filhos, não é? Mas qual é o tempo que esses pais, que trabalham o dia inteiro têm para ficar com essas crianças? Qual é a maneira, mais rápida e que funciona a curto prazo somente, que encontram para educá-los? Se não com bilhetes qual outra forma que tenho para me comunicar com eles, visto que 17 alunos vão e voltam da escola de ônibus?

Acredito que as famílias têm o direito de saber o que acontece com seus filhos na escola, mas não desta maneira. Queria estabelecer vínculos com essas famílias (...). Deveria informar sobre o desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças sempre, principalmente quando houvesse progresso também!

Mas isso não foi o que eu fiz, muito pelo contrário, sentindo-me incapaz de resolver tal situação sozinha, mandei bilhetes que informavam o comportamento dos alunos e pediam por ajuda.

Preciso encontrar um outro meio de estreitar a minha relação com as famílias, que não seja somente para falar de problemas. (Trecho da narrativa "O que acontece com a quinta-feira?", novembro de 2010)

Narro a minha relação com os pais das crianças, ao narrar sinalizo outras possibilidades de assunção de novas memórias de futuro. A situação explicita a necessidade de estabelecer vínculos com a família a fim de ter apoio e conhecer melhor as crianças. Ao perceber isso e visando conquistar essa relação comecei a utilizar de estratégias para que os pais se sentissem pertencentes e atuantes ao cotidiano escolar de seus filhos. Iniciei, portanto, a troca de cartas tentando envolver a família no desenvolvimento da proposta e comecei o *Caderno dos Pais*, fazendo, assim, que as possibilidades deixassem de ser somente possibilidades, passassem a ser presenças e evocassem novos e outros futuros.

Nesses dois casos narrados e em muitos outros eu inicio a narração com algum acontecimento negativo, para daí enxergar aspectos positivos e construir hipóteses. Como mencionado anteriormente, tinha a impressão que escrevia só sobre os problemas, talvez porque, mesmo quando a maior parte da narração era sobre acontecimentos bons, eram os problemas que serviam de estopim para a escrita.

Acho que prefiro escrever sobre os problemas

Porque “o que nos move é o que nos falta”

(Rosaura Soligo)

Começo a perceber que concordo muito com o menino que carregava água na peneira (BARROS, 2010b) quando diz que “gostava mais do vazio do que do cheio”, vez que os “vazios são maiores e até infinitos”, talvez seja por isso que os meus escritos giram mais em torno dos problemas e do que nos falta, do que em torno do que está certo e está bem.

Escrever sobre o que dá errado e/ou sobre o que ainda falta faz com que eu exerça um movimento de pensar e repensar o motivo do insucesso e refletir sobre possíveis mudanças, na maneira que eu olho e escuto as crianças e na minha prática de ensino. Pensar sobre o que não acontece me motiva a buscar o tal caminho partilhado.

Já, pensar em tudo o que deu certo é mais complicado para mim, exige um olhar mais apurado, uma comparação, os pequenos progressos às vezes são mais difíceis de serem notados. A escrita, a reflexão, as fotos e, posteriormente, a leitura do que escrevi me auxiliam a enxergar e a entender os movimentos e os avanços que conquistamos. Sem esses atos de escrever, reler e ressignificar fica difícil alcançar quais foram os progressos, porque acabo esquecendo de como éramos e, assim, parece que não saímos do lugar.



(Imagem 17: Tirinha Enriqueta, Madriaga e a semente - Fonte: LINIERS, 2008, p.76)

Acredito, mais, que mesmo quando o desejado acontece, sempre achamos um problema. Quando concretizada ou não uma intenção, ainda será necessário que nos questionemos, vez que sempre é possível melhorar. No entanto, entendo que também é extremamente relevante narrar o que foi positivo. Nessa ação percebo quais foram os avanços e quais movimentos (tanto das crianças, como da professora ou da escola) possibilitaram um crescimento. Nesse exercício enxergo as possibilidades existentes e passo a acreditar mais e a continuar buscando.

Dessa forma, enquanto o que me falta me leva a buscar, o que eu tenho me faz crer. São polos opostos que me auxiliam em diferentes reflexões. Apesar de preferir escrever e refletir sobre os meus problemas e sobre o que falta, alcanço a necessidade de fazê-lo também com as conquistas atingidas e, por isso, dedico o restante deste texto a uma reflexão sobre aquilo tudo que, nós do 2º ano D, já alcançamos.

Pensando, relendo e vendo fotos desde o começo de outubro até hoje, 1º de dezembro, enxergo diversos progressos em nós, como grupo – formado por 14 meninos, 9 meninas e 1 adulto (...).

(1, 3 e 4 de dezembro de 2010)

Apesar da impressão errônea de que escrevia mais, durante todas as narrativas reflexivas, sobre o negativo, escrevia também sobre esses problemas, construía hipóteses para as razões deles e me organizava e me reorganizava ao refletir sobre estes. Porém o que dava certo sempre aparecia ali (muitas vezes até

mais do que o que dava errado) e esses acontecimentos também me faziam refletir sobre o meu próprio trabalho. Para replanejar meus dias em função das necessidades da nossa turma usava tanto o que dava errado como o que dava certo.

Refletir sobre esse último aspecto me fazia pensar sobre quais seriam os acertos e inventar novos e outros meios de continuar construindo um caminho partilhado com as crianças. Entretanto, apesar de realizar essa reflexão ao escrevê-la, não tinha consciência que o fazia. Pensava que só escrevia sobre os problemas, e que todas hipóteses e reorganizações construídas eram frutos dessa reflexão.

Zambrano evidencia que o primeiro passo para ação que abre o caminho (caminho que no sentido zambraniano é ao mesmo tempo ação e conhecimento)¹¹⁴ é a percepção do negativo, do impossível da situação (talvez por isso a impressão de que escrevia mais sobre os acontecimentos negativos). E continua "Mas no sólo de este momento surgirá la acción que abre el camino. El camino se abre cuando se despeja el horizonte. El horizonte creador del espacio-tiempo" (1992, p.32). E o horizonte se abria a partir de toda a reflexão, fossem sobre as dificuldades ou as positivities.

Assim, diante dessas reflexões que a escrita me favorecia, eu, tendo em mente as possibilidades que tinha, comecei a me movimentar de outra maneira, buscando o que vislumbrava. Vislumbra-se para construir. Afinal:

después viene la acción específica que delimita y discrimina; que define, en suma. Un mínimo de definición es necesaria para que la acción sea posible. Pues qué acción no es sin más el andar moviéndose. Hay acción tan sólo cuando existe una finalidad. Mas sólo tras de haberse señalado un fin lejano aparecen las finalidades inmediatas. Esa lejana luz es claridad que recae sobre las circunstancias inmediatas y las ordena, las hace cobrar sentido¹¹⁵ (ZAMBRANO, 1992, p.32).

¹¹⁴ María Zambrano (1992) diz que abrir caminho é uma ação do humano, própria do homem, algo como por em exercício e manifestar o seu ser, uma vez que o homem também é caminho.

¹¹⁵ Tradução livre: Depois vem a ação específica que delimita e discrimina; que define, portanto. Um mínimo de definição é necessário para que a ação seja possível. Porque ação não é mais do que o andar movendo-se. Somente existe ação quando existe finalidade. Mas as finalidades imediatas aparecem somente depois de haver revelado-se um fim distante. Essa luz distante é a claridade que recai sobre as circunstancias imediatas e as ordena, fazendo-as terem sentido.

Por isso que juntos, as crianças e eu, passamos a trilhar e a construir um caminho e uma caminhada, decorrente inclusive da busca por aprender a ensinar.

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro (SANTOS, 2002, pp.258-259).

Analogamente a isso, posso dizer que a narrativa — ao colocar o autor num lugar exotópico e propiciar que, através de um ato responsável e responsivo (BAKHTIN, 2010b), construa acabamentos estéticos provisórios — produz uma ampliação do presente, ou se preferir, *expande o domínio das experiências sociais já disponíveis*; além de possibilitar a construção de novas memórias de futuro ou o descobrimento de horizontes, ou como explica Santos (2002) *expande o domínio das experiências sociais possíveis*, que se tornam reais somente porque os horizontes e as memórias possibilitaram, como evidencia Zambrano (1992), o *mínimo de definição para que a ação seja possível*.

Esse movimento que me era favorecido pela escrita ocorre porque "não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe a sua primeira forma e definindo a sua direção" (VOLÓCHINOV¹¹⁶, 2017, p.204). Dessa maneira, o narrar me leva a conscientizar-me de minhas ações, vai conduzindo-me para determinado caminho. Encontro motivos para algumas respostas dos questionamentos de meus outros, bem como respostas para as minhas próprias perguntas. Afinal,

todo caminho entre a vivência interior (aquilo que é "expresso") e a sua objetivação exterior (o "enunciado") percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 211).

¹¹⁶ É importante ressaltar que aqui foram usadas duas traduções do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, uma vez que quando iniciei a pesquisa somente existia a edição de 2010 - tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. Em 2017 foi publicada outra tradução, realizada por Sheila Grillo, desde então passei a trabalhar com as duas versões.

Ao atualizar a vivência a partir do narrar, enxergava necessidades e através delas começa a construir memórias de futuro e a descobrir horizontes possíveis, arquitetar movimentos num presente que me levasse aos futuros vislumbrados. A orientação social da minha vivência adquiria, portanto, direção para a situação social mais próxima, no caso, a escola e os interlocutores concretos, no caso também as crianças e, nessa relação orientávamos nossas ações a fim de, coletivamente, tornar presentes os futuros desejados.

Os interlocutores/locutores: eu, tu, eles

Quais são os índices das trocas e das relações de alteridade que são dados na língua? Sempre segundo Benveniste, a condição linguística de todo discurso é dada por um conjunto de três pessoas: eu/tu/ele. Há sempre um *eu* que enuncia e o faz dirigindo-se a alguém que ele designa como seu interlocutor - o *tu*. Ele fala a um *tu* de alguém ou de alguma coisa, quer dizer, de um *ele*. Mesmo quando falo de mim mesmo, eu me constituo em objeto da minha fala e este objeto está, como qualquer outro, no lugar de um *ele*. O *mim*, assim como o *ele*, não enuncia (AMORIM, 2004, pp. 97-98, com destaque em itálico da autora).

Aproveitando a evidência de Amorim sobre as relações de alteridade do discurso ao trazer Benveniste, neste eixo é preciso destacar as interlocuções com os outros: as autoras e os autores (cujas leituras me auxiliavam a construir compreensões acerca da minha constituição profissional durante o período pesquisado), o grupo de interlocutoras e as crianças.

Como em todo discurso, no texto da pesquisa há um eu, um tu e um ele, bem como nas narrativas reflexivas que escrevia. Durante esse processo de narrar pesquisando e pesquisar narrando (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014) me coloquei no lugar do eu, do tu e do ele. Fui e sou eu, narradora do texto da pesquisa e das narrativas; fui e sou tu, destinatária, interlocutora do grupo de interlocutoras e dos outros que, em seus enunciados, viravam locutores; e, ademais, fui e sou ela — quando digo da professora-pesquisadora-iniciante, ao tentar buscar compreender como se deu a sua invenção como professora. Anteriormente, mostrei o momento em que passava de eu para ela, ao escrever sobre a minha prática, já, neste momento da narrativa, portanto, opto por evidenciar as ocasiões em que

passava de eu para tu nas interlocuções e, conseqüentemente, minhas/meus interlocutoras(es)/locutoras(es), de tu para eu.

Os dados que analiso neste eixo são provenientes do conjunto de informações possível a partir dos e-mails trocados com o grupo; das narrativas reflexivas; das falas e atitudes das crianças narradas por mim; e de outras interlocuções registradas nas narrativas.

Buscarei destacar como e o que o outro me mostrava de mim mesma que eu não alcançava e o que eu pensava e fazia com essa informação. Isto é, como o outro me constitui como professora, na medida em que é meu espelho.

Es en el recinto histórico de la *polis* griega entre todas de Atenas, donde tiene lugar el descubrimiento, la aparición de conciencia. De que se trataba de una novedad, de una peligrosa novedad, es testimonio inequívoco la condenación y muerte de Sócrates. Era más que una filosofía determinada, una nueva actitud humana, moral de raíz, fuese cual fuese la moral socrática. Lo decisivo es que se trataba de un nuevo modo de vivir que exigía, ante todo, darse cuenta de sí mismo, en quien se convertía a ella. *Y quien empieza pidiendo cuentas a si mismo, las pide ya implícitamente a los demás; a todos los demás...*¹¹⁷ (ZAMBRANO, 1992, p. 110).

Nessa análise, para revelar o que anteriormente mencionei, busco dar a ver o movimento de

como o receptor [no caso eu quando era interlocutora de meus outros] experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010, p.152).

Mostro os textos e falas de meus outros e, em seguida, os meus textos e reflexões em respostas aos enunciados destinados a mim.

¹¹⁷ Tradução livre: É no recinto histórico da *polis* grega entre todas Atenas, onde tem lugar a descoberta, o surgimento da consciência. Que era uma novidade, uma perigosa novidade, é testemunho inequívoco a condenação e morte de Sócrates. Era mais do que uma determinada filosofia, uma nova atitude humana, moral de raiz, fosse qual fosse a moral socrática. O decisivo é que se tratava de um novo modo de vida que exigia, em primeiro lugar, uma consciência de si mesmo, em quem se convertia a essa consciência. E quem começa a pedir contas, as pede implicitamente aos outros; a todos os outros ...

O outro teórico/literário

Perguntava-me como me inventava professora, mas perguntava isso aos outros também, conforme partilhava minhas questões, vivências e hipóteses e esperava respostas que validassem, refutassem ou indicassem novas suposições. O que fui percebendo é que as respostas não validavam, nem refutavam o que eu dizia/narrava/fazia, elas me mostravam quem eu era na relação que ia estabelecendo com as crianças no cotidiano escolar. Isso porque no enunciado do outro, em resposta ao meu, vinha o excedente de visão (BAKHTIN, 2010a) que ele possuía de mim e do que eu havia dito/narrado/feito.

Isso não acontecia somente com o outro que estava ali interagindo diretamente comigo ou com as minhas questões, mas com aqueles cujos pensamentos eu ia encontrar — em livros, artigos, trabalhos... — para pensar em possibilidades outras. Abaixo há um exemplo de como isso acontecia, registrado em uma narrativa reflexiva:

"Pensando nas palavras de Clarice começo a me questionar, por que estou angustiada, achando que as coisas estão dando errado? Será por que, como já me alertaram, eu tinha expectativas para esse início do trabalho docente e não foi com o caminho que eu imaginava encontrar que me deparei? E por que não foi com esse caminho que eu me encontrei? Talvez seja porque neste meu caminho eu encontrei o outro..."

O outro que, como ensina Bakhtin, me constitui e me completa pertence a esse caminho também. Juntos, eu e os outros, vamos trilhando nosso caminho. Como, então, conseguir achar esse caminho com a ajuda dos meus alunos? Acredito que só teremos um caminho comum quando o que acontece na sala de aula fizer sentido tanto para eles como para mim, quando nos conhecermos melhor entendendo o porquê de nossas atitudes e quando nos sentirmos pertencentes aquele local e ao processo de ensino e aprendizagem. (Trecho da narrativa "Em busca de um caminho partilhado", 25 e 26 de outubro de 2010)

Ao aludir a Clarice, me referia a este trecho, que está em *A descoberta do mundo*: "(...) o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada." (LISPECTOR, 1999, p.119). Já ao fazer referência a Bakhtin (2010b) trazia ao texto o conceito de sujeito relacional. Tanto um quanto outro não dirigiam suas palavras diretamente a mim, e sim a leitores em geral, no entanto o que diziam dialogava com as minhas reflexões, mais, o que escreviam me possibilitava reflexões mais profundas e, a medida que eu as fazia, também me constituía professora. Nos dois primeiros trechos destacados é possível notar como o discurso da autora e do autor faziam com que me questionasse e, no último trecho em destaque percebo como que essas questões me mudavam, faziam com que eu buscasse responder aos questionamentos a partir de mudanças nos meus atos.

Dessa maneira, as leituras que eu ia fazendo me constituíam como professora, uma vez que eu dialogava com elas e, assim, os temas que elas abarcavam passavam a ser temas pensados por mim na busca por inventar-me professora.

(...) quando passa a unidade estrutura do discurso narrativo, no qual se integra por si, a enunciação citada passa a constituir ao mesmo tempo um tema do discurso narrativo. Faz parte integrante de sua unicidade temática, na qualidade de enunciação citada, uma enunciação com o seu próprio tema: *o tema autônomo então torna-se o tema de um tema* (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010, p.150).

Ao fazer de muitos temas autônomos temas de meus temas, conforme narrava reflexivamente buscando diálogo com a teoria, as compreensões começavam a se ampliar, pois era possível ver através de mais lugares, de outros distanciamentos, que me possibilitavam novos excedentes (BAKHTIN, 2010a). Isso acontecia conforme apreendia as enunciações dos outros e, a partir do meu fundo perceptivo (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010), construía compreensões para elas, tendo condições de associar o que diziam a minha experiência (assim enxergá-las de outra perspectiva) e construir réplicas interiores (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010) que ampliavam meus horizontes. Afinal,

aquele que aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o 'fundo perceptivo', é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de uma lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica* (*Gegenrede*). Essas duas operações, a *réplica interior* e o *comentário efetivo* são, naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata (BAKHTIN, e VOLOCHÍNOV, 2010, pp.153-154, com destaque em itálico dos autores).

Assim, as autoras e os autores literários e teóricos vinham me constituir como professora-pesquisadora-iniciante. Ao lê-los ia compreendendo-os e apreciando-os e, dessa maneira, orientando-me (porque dialogando com elas e eles). Orientação essa que me levava a temas antes não pensados, fazendo de temas autônomos, temas de meu tema; orientação que conscientizava e, por isso, levava-me a movimentos em busca de atingir o vislumbrado.

O grupo de interlocutoras

Além das autoras e dos autores que buscava para dialogar, mantinha um diálogo constante com o grupo de interlocutoras, já referido muitas vezes nesse texto. Como mencionado anteriormente, enviava as narrativas reflexivas por e-mail para essas pessoas, que as liam e, muitas vezes, me respondiam, iniciando um diálogo sobre a prática de ensino que vinha construindo junto às crianças.

Esse grupo de interlocutoras era composto por profissionais da educação, pessoas que participavam do GEPEC. No grupo havia professoras da rede pública e privada: Cristina Maria Campos, Ítala Rizzo, Liana Serodio, Maria Fernanda Buciano, Patrícia Fujisawa e Tamara Lopretti; formadores e orientadores pedagógicos de redes públicas e privadas: Adriana Pierini, Claudia Ferreira, Heloísa Martins, Márcia Leardini, Rosaura Soligo; e professores universitários: Ana Aragão e Guilherme do Val Toledo Prado, professores da Faculdade de Educação da UNICAMP.

As interlocuções estabelecidas com o grupo também compõem o conjunto de informações utilizado para produzir os dados que me auxiliam a pensar a minha constituição profissional. Algumas vezes o que me ajudava era o que diziam diretamente sobre a minha prática ou o que diziam ao pensar nela, outras vezes era o que compartilhavam da própria experiência.

Como quando Maria Fernanda Buciano, ao responder um e-mail, a outra professora (primeiro trecho) e posteriormente (segundo trecho) a mim, e enviá-lo ao grupo, escreve sobre o que considerava necessário na organização do trabalho pedagógico. Ao ler sobre a dificuldade de lidar com a turma de crianças, negociando as vontades, necessidades e trabalho de cada uma, Maria Fernanda partilhou alguns aspectos que pensava sobre a organização da aula e a didática.

São seres pequeninos e as possibilidades são grandes!

É sempre bom conversar muito, muito, muito com eles e elas... assim vamos entendendo, aos poucos, algumas lógicas a princípio inconcebíveis! Pense que (diz a lenda! rs) há a 'fase teste'! Ela passa...

Há uma demanda por atenção que também muitas vezes não damos conta na dinâmica 'um-para-muitos'... É preciso cavar espaços e organizar o 'um-para-um'...um de cada vez...em alguns momentos... É difícil mesmo...

Já com vontade de abraços, Mafê. (e-mail da Maria Fernanda, 07 de outubro de 2010)

Fico aqui duvidando um pouco desta ideia de que se "acostumou".

Não que este risco não exista!

Mas li seu texto, atentando para um montão de coisas que foi dizendo que conseguiu organizar em sua rotina com eles (revisão de textos, uso do livro da vida. correspondência...etc) e pensado que organizar o trabalho considerando os princípios que regem estas práticas no diálogo com as apostilas (com tudo que elas trazem junto, porque as atividades da apostila são o de menos, né?) é um trampo danado, né queridona!!?

Planejar a rotina considerando as necessidades de cada um é um outro trabalho grandão e que talvez, agora, mais segura (nem por isso "mais acostumada") possa aventurar-se com maior agilidade, enxergando melhor momentos e possibilidades de lidar com ele... Tô falando besteira? (e-mail da Maria Fernanda, 07 de agosto de 2011)

Maria Fernanda Buciano escreve sobre a necessidade da professora ser também para cada uma das crianças e de organizar a aula pensando nas necessidades de cada educando. Desde a primeira vez que Maria Fernanda falou sobre isso, na primeira semana em que eu comecei a ser professora, seu conselho me acompanhou. A necessidade de ser, ainda, "para cada um deles" era algo constante em minhas reflexões e, ainda, guiava-me na opção de alguns movimentos em detrimento de outros. Bem como as citações que passavam a fazer parte de minhas reflexões, o discurso dessa professora também constitui muitos momentos do meu discurso. Assim, as narrativas reflexivas vinham repletas de vozes outras que as constituíam, uma vez que "o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática, por assim dizer, 'em pessoa', como uma unidade integral da construção" (BAKHTIN e VOLÓCHINOV, 2010, p. 150).

Durante todo o ser professora, professora-pesquisadora e pesquisadora eu me perguntei sobre como fazer para atingir cada um em suas características e necessidades mais diversas:

"Estou com tanto medo de falhar com elas, acredito que muitas coisas podem mudar em dois meses, crianças podem aprender muito nesse tempo, mas eu não sei como possibilitar espaços para as aprendizagens individuais de cada uma delas, Maria Fernanda havia dito da necessidade de trabalhar/ser um-para-um. Como organizar a sala para isso se ninguém me escuta lá dentro, se toda hora que eu quero ser escutada tenho

de gritar? Estou realmente angustiada!" (Trecho da narrativa "Misto de sentimentos", 08 e 09 de outubro de 2010)

*"Percebo que elas não têm autonomia para trabalharem sozinhas enquanto estou ajudando alguém. **Como serei para cada um delas? Não tenho a mínima ideia! Portanto, também não tenho ideia de como conseguirei atingir meus objetivos, potencializar aprendizagens em todas elas...** Quinta saí de lá com a sensação de que falhei, falhei com elas e, pior, saí sem saber como reverter isso, sem saber como ser para cada uma delas naquele ambiente em que todas gritam pela minha atenção a todo minuto!" (Trecho da narrativa "Sobre um dia ruim", 28 de outubro de 2010)*

A partir do que Maria Fernanda lembrou, através da sua reflexão e partilha, sobre a necessidade acima anunciada, passei a me movimentar no sentido de planejar a aula levando em conta não somente o grupo, mas cada uma das crianças. O que fazer em grupo, como agrupá-las em duplas, o que propor para cada criança... Percebo agora que foi o enunciado desta professora que fez que essa parte da organização do trabalho pedagógico fosse a todo momento pensada por mim e, ainda, que eu me avaliasse também a respeito de estar ou não conseguindo ser não somente para o coletivo, mas também para cada criança.

*Muito bem, cheguei lá morrendo de medo do que poderia acontecer no dia de hoje. O que aconteceu foi o seguinte: eles fizeram as atividades com entusiasmo, transformei uma atividade de interpretação em um jogo e todos escutaram e participaram, **pegaram diversas fichas do fichário de português com uma vontade que dava gosto de ver**, descemos para brincar e todos brincaram juntos e sem brigas e vimos um arco-íris maravilhoso no fim do dia. (Trecho da narrativa "Mas e se um dia eu não conseguir voltar à margem onde eu queria estar?", 15 e 16 de fevereiro de 2011)*

*Ontem durante a produção de texto não precisei ficar andando pela sala chamando a atenção de um ou outro. **Sentei-me do lado do Caio e depois do lado do Jefferson e os ajudei. A Turma dos Leões continuou criando o texto sobre como seria ser um robô.***

Os que têm dificuldades para escrever – que não apresentam uma hipótese de escrita alfabética – receberam ajuda de outros colegas e também o fizeram. Mariah interviém junto aos outros, ajudou Mário em sua produção de uma forma inacreditável, deixando-o pensar e dando condições para que pudesse escrever, ao término de sua intervenção me disse: “Eu estou aprendendo a ser professora te observando, prô”. (Trecho da narrativa "Resultados, cadê? É preciso olhar com atenção", 09 de maio de 2011)

Ao se referir às obras de Dostoiévski, Bakhtin (2015, pp.292-293) diz que nos diálogos dessas obras "o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros mas também para si mesmo". Era isso o que ocorria nas interlocuções constantes, fossem com as crianças, fossem com o grupo. Os trechos dos textos da Maria Fernanda e dos meus, expostos anteriormente, mostram como isso acontecia: a interlocutora passava para o lugar de locutora e vice-versa; ao me deparar com o enunciado destinado a mim (importância de ser para cada uma das crianças — primeiro quadro) passo a refletir sobre isso durante a minha prática e as minhas escritas (segundo quadro); a partir da reflexão mudo (terceiro quadro), inserindo algumas condutas em minha prática que me ajudam a ser para cada uma delas. Tornava-me professora para mim e para os outros, portanto, também nos diálogos.

Essa interlocução constante, além de se referir aos acontecimentos e reflexões que eu narrava/fazia, ainda me colocava aspectos, não pensados anteriormente, em pauta:

Oi Van!

Só agora li seu texto e o que tenho a partilhar são coisas a pensar a partir do que sua leitura provocou em mim:

1) é possível instaurarmos no cotidiano, práticas de estranhamento que nos desloquem do lugar?

2) é possível termos algum excedente de visão – para além de nós mesmas e das

crianças – sobre o trabalho real que acontece em sala de aula? Poderiam as produções exercer esse papel?

3) acostumar não faz parte de nos apropriarmos de saberes e fazeres que precisam ter lugar de apoio para podermos justamente exercitar o saltar e ir além?

É pra desencadear outros pensares...

*Beijo grande de término de domingo desejando boa semana,
Claudia.*

Oi Clau,

Eu estava pensando... sabe, as duas últimas semanas na escola estão sendo um pouco complicadas para as professoras do período da tarde. O diretor percebeu que nos unimos e que estávamos reivindicando algumas coisas e se assustou um pouco. Por causa disso, ele e a psicóloga vão somente no nosso HTPC, é meio ruim, porque a discussão às vezes fica meio pesada, falamos o que eles não querem ouvir e vice-versa.

Mas sei lá, pensando no que você escreveu aí em baixo (no primeiro tópico), acho que neste momento (apenas 2 horas por semana) em que ocorre essa discussão sobre as nossas práticas – nas quais aparece o que nos orienta e o os pontos que eles acham que deveriam ser orientadores de nossas práticas e ações – nos colocamos, quando a revolta pelo o que pensam passa, num lugar de pensar outros aspectos de nossa práticas. Pego-me, as vezes, pensando no porquê de algumas atitudes minhas, até porque é preciso explicá-las para eles, quando discutimos todas as terças. Acho que apesar de muitos na escola estarem odiando toda essa briga, inclusive eu no momento em que ela ocorre, está sendo bom justamente para nos deslocarmos do lugar que estamos, pensarmos em algumas coisas que não pensávamos antes e tentar entender algumas coisas que eles tomam como referência, mesmo sendo totalmente contra o que penso. Acredito que antes de mais nada esse lugar de diálogo é importante para pensarmos a escola juntos e, ainda, exercer o nosso direito de expor o que pensamos...

Quando penso no segundo ponto que você colocou fico meio tensa... Apego-me a alguns aspectos dentro da minha prática mais do que outros. E aí esqueço que

algumas coisas seriam fundamentais para eu saber o quão necessário/significante é cada tipo de atividade para cada umas das crianças. Ao me atentar para as produções delas percebo o que ainda precisam, o que as ajudaria, as dificuldades e facilidades de cada uma etc... Mas quando você fala sobre as produções evidenciarem o trabalho real que acontece dentro da sala de aula começo a pensar que talvez eu não saiba como cada atividade produz algo em cada criança, a quais atividades elas atribuem mais sentido, quais talvez sejam desnecessárias e eu penso que não...

Lembrei-me de quando desenvolvi com a Ítala e com o Guilherme os portfólios com as crianças e de como que elas contavam o porquê de cada atividade ser a mais importante para elas, além de contar como cada uma ensinava o que ensinava. Naquela época percebi o quanto o portfólio de cada criança podia ser reorganizador do trabalho docente, na medida em que as crianças vão mostrando os sentidos que atribuem para cada uma das atividades que elegem. Percebo hoje que, sem o portfólio, alcançar a significância das produções para cada uma não é fácil (nem sei se consigo)... alcançar o desenvolvimento de cada uma ao que se refere ao conteúdo sim, mas o quão significativo e o porquê e o como disso em cada produção, isso eu não consigo alcançar. E acho que saber (não achar) o que é ou não significativo para elas e porque o é, faria toda diferença para que eu pudesse reorganizar minha prática muito mais em função delas e muito menos em função das exigências externas.

Quanto ao seu terceiro ponto.... ai, eu não sei, odeio perceber que estou acostumada, seja com o que for. Talvez tenha a ver mesmo com isso que você diz: nos apropriamos de saberes e fazeres. Mas não sei. Quando acho que está tudo bem é preocupante, mesmo se o que acontece é o que você disse. Posso estar errada, mas tenho medo de endurecer o olhar e a escuta. Acho que o acostumar tem a ver um pouco com isso, tem a ver com o estar sendo guiada por aquele sistema lá, que nos massacra; tem a ver com o não perceber que ele está massacrando e com o perigo de apenas apropriar saberes e fazeres didáticos, esquecendo de tentar enxergar a criança que é cada educando, as necessidades que possuem, e o que tentam gritar para nós.

Clau, desculpa o e-mail gigante, mas seus pontos me fizeram ficar pensando aqui, desencadearam mesmo outros pensares e resolvi partilhar com você, já que você que provocou

isso, né?! Obrigada por me fazer pensar outras coisas!

Beijos com saudades, Vanessa.

No e-mail, Claudia Ferreira colocou questões que me auxiliaram a pensar a minha própria prática, a pensar em pontos não pensados antes. Já, em minha resposta foi possível notar como o olhar do outro é constituinte do sujeito, como que ao discutir determinado assunto com a direção da escola vou em busca de construir justificativas e argumentos que sustentam as minhas ações e os princípios que elejo para guiar a minha prática; como esse diálogo pressupõe que se pense sobre e questione esses princípios norteadores da prática que exerço para, assim, poder colocar meu ponto de vista. E, ainda, conscientizo-me dessa minha ação dentro da escola após a questão elaborada por Claudia. Isso porque

(...) a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatividade e está aberta à inspiração de outras; em todo caso, não se concentra simplesmente em seu objeto mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem (BAKHTIN, 2015, p. 36).

Ponzio vai ao encontro de Bakhtin quando enfatiza que entre a palavra outra e a palavra que a compreende existe uma relação dialógica, de não-indiferença e menciona o diálogo

indicando uma relação de inevitável interação interna da palavra, justamente enquanto uma outra palavra e palavra outra está junto com a *exotopia* ou *extralocalidade* (*'vnenachodimost'*), *excesso*, *configuração*, *responsabilidade*, *diálogo* (PONZIO, 2010a, p.38, com destaque em itálico do autor).

Pois é desta maneira que Claudia possibilita que eu me desloque, possibilita porque sua outra palavra me propõe questões não imaginadas antes e, desta extralocalidade, deste pensar a prática a partir de diferentes ângulos, amplio minha margem de reflexão ao associar outras experiências — lembradas ao dialogar com Claudia — à experiência narrada no texto reflexivo que enviei ao grupo.

Os trechos dos diálogos com Maria Fernanda e Claudia e das narrativas fomentadas por estes diálogos indicam como se davam os movimentos de construção dos saberes docentes e das mudanças ocorridas na minha prática a partir dessas interlocuções.

Contudo, a medida que fui interpretando e percebendo o quão potente foram essas interlocuções julguei importante organizar os dados de outra maneira também. Especulei que interpretando-os a partir de outra organização poderia perceber como recebia e respondia ao que propunham as interlocutores, em cada tipo de interlocução.

Assim, iniciar uma outra interpretação em relação ao conjunto de interlocuções construí subnós no NVivo. Esses subnós que dizem respeito as enunciações do grupo de interlocutoras são os seguintes: reflexões, conselhos, evidências e verossimilhança. Ao caracterizar trechos das interlocuções a partir dos subnós, foi possível com que organizasse as informações no seguinte quadro:

Enunciados caracterizados por:	Grupo de Interlocutores Privilegiados
Reflexões	11
Conselhos	43
Evidências	31
Verossimilhança	20

(Quadro 1)

O quadro indica o número de trechos, dentro do conjunto de informações proveniente desse grupo, que destaquei por conter reflexões, conselhos, evidências ou verossimilhança. Importante destacar o que entendo por cada um desses conceitos que escolhi para descrever a maneira como cada conjunto de enunciados, das interlocutoras, chegava a mim. Adjetivo como reflexão os trechos em que a interlocutora, a partir da leitura das narrativas reflexivas, realizava ou propunha alguma reflexão sobre determinado assunto, colocava-me pontos a serem pensados, questionava-me e questionava-se. Por conselho nomeio os trechos em que as interlocutoras me aconselhavam, geralmente indicando alguma ação a

realizar ou alguma mudança na prática. Os trechos que destaco como evidências tratam-se de enunciados em que as interlocutoras evidenciaram algo sobre a minha prática (que perceberam na leitura das narrativas), inclusive me fazendo perceber o que muitas vezes sozinha me passava despercebido. E por verossimilhança (BRUNER, 2001) indico os escritos em que as interlocutoras revelavam alguma identificação (uma situação verossímil) que haviam recordado/estabelecido uma relação ao ler as narrativas que produzia. Ao narrar o que haviam vivido, ao responder a professora, não estabeleciam verdades, mas verossimilhanças, isto é, convenciam pelas semelhanças com a vida (BRUNER, 2002).

Após verificar a quantidade de enunciados compostos por reflexões, conselhos, evidências e verossimilhanças, julguei importante interpretar qual era a maneira como eu recebia cada um desses enunciados. Para isso codifiquei minhas respostas, dispondo-as em um nó denominado "respostas aos enunciados das interlocutoras", no qual foram somados vinte e sete trechos. Os trechos de narrativas e e-mails codificados como respostas às interlocutoras correspondem as respostas explícitas que escrevia a cada uma do grupo.

É importante lembrar que o conjunto de narrativas está repleto de enunciados que levam repostas implícitas a esse grupo, uma vez que sempre ajo em resposta aos outros. No entanto, nesse momento, optei por codificar como "respostas às interlocutoras" somente as explícitas. O quadro seguinte foi construído ao retornar as resposta que dava às interlocutoras e verificar a que texto ou trecho meu enunciado respondia e qual a natureza do trecho.

Trechos dos enunciados do grupo de interlocutores eram compostos por:	Nº de respostas minhas aos enunciados do grupo de interlocutoras
Reflexões	6
Conselhos	9
Evidências	6
Verossimilhança	6

(Quadro 2)

Apesar de ter caracterizado 43 trechos como *conselhos* nos enunciados do grupo de interlocutoras (quadro 1), codifiquei apenas 9 respostas a esses conselhos (quadro 2); da mesma maneira, em 31 trechos codificados como *evidências* nos enunciados do grupo (quadro 1), aparece como respostas minhas a essas evidências apenas 6 (quadro 2). De 11 (quadro 1) enunciados contendo reflexões e de 20 (quadro 1) com o conteúdo de verossimilhança, eu respondi (de maneira explícita) 6 (quadro 2) dos enunciados presentes em cada uma dessas categorias.

Não há uma proporcionalidade ao que se refere ao número de respostas que construía para cada tipo de enunciado (quadro 2), em relação ao número de enunciados do grupo, caracterizado de uma maneira ou outra (quadro 1). Para que a proporção de respostas em relação à caracterização dos enunciados (conselhos, evidências, reflexões e verossimilhança) fosse similar, a quantidade de respostas aos enunciados compostos por *reflexão* deveria ser 2 e compostos por *verossimilhança* deveria ser 4. Contudo, 6 das minhas respostas surgiram a partir das *reflexões* propostas pelo grupo e outras 6 a partir do que contavam de suas experiências (quadro 2). Isso indica que respondi mais aos trechos em que propunham reflexões e aos que os locutores compartilhavam experiências próprias.

Percebendo que respondia mais a determinados tipos de enunciados do que outros, julguei relevante analisar as características das respostas que escrevia ao grupo de interlocutoras, em relação as características dos enunciados que as provocavam.

Trechos/enunciados do grupo de interlocutoras compostos por:	Trechos das minhas respostas ao grupo, compostas por:			
	Reflexão	Percepção	Replanejamento	Reafirmação / Concordância
Reflexões	6	2	-	-
Conselhos	3	1	5	2
Evidências	3	4	-	1
Verossimilhança	6	-	1	1
Total	18	7	6	4

(Quadro 3)

Ao interpretar os dados do quadro 3, noto que o que os enunciados do grupo mais me provocavam era uma reflexão sobre a minha prática e o cotidiano escolar.

Uma percepção de aspectos positivos ou negativos sobre a minha prática e as relações estabelecidas na escola aparece logo após a reflexão. Em seguida aparece nas minhas respostas o ato de replanejar a aula. E, por último, o que menos aparece são respostas nas quais eu concordo com as interlocutoras ou que eu reafirmo o que já havia escrito nas narrativas.

Se me detenho aos *conselhos* e *evidências* do grupo de interlocutoras, as características mais presentes nas respostas que eu dava a esses enunciados aparecem como sendo: *percepção* e *replanejamento*. Ao mesmo tempo que entendo *conselhos* e *evidências* como enunciados mais diretos em relação a minha prática, também compreendo as respostas caracterizadas por *percepção* e *replanejamento* como respostas de caráter mais imediato e situado na questão.

Essas duas características de interlocuções possibilitavam que eu, tocada pelo percebido, replanejasse as aulas, o que é possível perceber na interlocução seguinte:

(...) Lendo o registro inicial, o que pude perceber é que no primeiro dia houve três 'acertos': a leitura da história dos monstros, o reconhecimento do Antônio como capaz de ser útil para o andamento das coisas e a sacada de que as crianças parecem estar lutando para chamar a sua atenção.

Daí eu tiraria 3 encaminhamentos(...)

- Propor talvez algo do tipo "rede de saberes" interna da classe, em que cada um diga o que sabe fazer muito bem, qualquer tipo de coisa, e se inscreva para ensinar aos demais.*
- Eu faria também uma "Hora da Curiosidade", em que você traria informação super interessante, coisas que eles jamais poderiam supor que existam e instigaria-os a pesquisarem, com os familiares ou na própria escola, coisas muito curiosas que valham a pena ser contadas. Daí poderia sair um projetinho simples (mas geralmente poderoso para engajar os alunos) de "Você sabia?", que são textos muito curtos, que, se eles não*

souberem escrever, você pode ajudá-los no registro (...)

Da leitura do seu registro do sétimo dia:

◦ *Vanessa... fiquei pensando se você não precisaria garantir a todos na roda... Quem sabe com aquela história das curiosidades não seria um bom motivo, ã? E quem sabe se não vai funcionar bem você sair para outro lugar para fazer a roda, para favorecer que os que ficam correndo (são sempre os mesmos?) tenham mais facilidade para, fora da classe, se permitir um outro tipo de comportamento (...)*

(Grupo de interlocutoras: e-mail da Rosaura, dando conselhos após ter lido a narrativa que enviei ao grupo)

Foi pensando em todas as ajudas e conselhos da Rosaura e de todos outros com quem estou dialogando que me replanejei e fui para a escola na segunda-feira com um outro olhar, um outro sentimento e, talvez o mais importante nesse momento, uma expectativa outra. Fui buscar um caminho partilhado. Tentei com que todos participassem da roda, falhei! Segui os conselhos e perguntei o que já tínhamos aprendido, eles participaram; fizemos a segunda parte da atividade de medidas, eles mediram de novo todos os objetos da sala (inclusive seus amigos), só que agora com barbantes de 3 tamanhos (10cm, 20cm e 30cm), descobriram quantos centímetros compõem um metro; produziram um texto a partir de algumas cenas; um aluno que foi sorteado fez uma demonstração sobre alguma coisa em que ele é bom (como sugeriram o Guilherme e a Rosaura) com direito a golpes de judô e tudo mais, todos adoraram; e eu esqueci de fazer a hora da curiosidade que já havia colocado no meu planejamento! O dia foi bom! (Em busca de um caminho partilhado, 25 e 26 de outubro de 2010 - narrativa em que respondo ao e-mail anterior)

No e-mail que trago em abaixo agora, Adriana evidencia aspectos da prática e das relações e a minha resposta a ela está caracterizada por uma percepção:

Heróis!!! Já pensou? Cada qual com um super poder???

Uma mascote que represente a turma, um herói criado por eles que pode ser homem ou mulher, assim ou assado... que possibilite a discussão de características, princípios e tal? Um herói que, depois de construído poderá viver super aventuras, com medos, alegrias, fracassos e vitórias? (...)

– É preciso primeiramente criar vínculos com os professores para depois intervir! – me soavam algumas vozes. E eu, silenciosamente, retrucava:

– O que viria primeiro: criar vínculos para intervir ou estes seriam criados durante minhas intervenções, justamente nas relações que iria estabelecendo com os professores?

Sabe o que fico pensando disso tudo? Que os vínculos entre você e suas crianças já estão formados desde que eles lhe provocam surtos, preocupações e reflexões lindas como esta!

E você construirá um novo começo. E degustará um outro processo. E festejará um final outro. (...)

(E-mail da Adriana, evidenciando que já havia criado vínculos com as crianças, após ter lido a narrativa que enviei ao grupo)

Obrigada pelas palavras lindas e por me fazer ver que vínculo já foi criado, seja ele bom ou ruim. Estamos melhorando e temos um nome, que foi votado hoje, turma dos heróis. A princípio não gostei, depois de um tempo até que passei a gostar. Acho que eles têm precisado ser heróis lá dentro, tudo novo, difícil, denso... e eu também. Vamos aprender a ser heróis juntos, que aí fica tudo mais leve. e assim nossos desafios serão mais aqueles em busca de descoberta e de criar uma identidade coletiva. (Resposta ao e-mail da Adriana, 27 de fevereiro de 2012)

Já, quando propunham reflexões ou partilhavam as suas experiências, o tipo de resposta que eu construía era diferente. Nessas situações havia um exercício mais árduo de reflexão sobre a própria prática e de levantamento de hipóteses, me levava a uma teorização da prática de ensino e o replanejamento surgia a partir da reflexão possível nessa interação. Posso dizer que era um replanejamento mais

fundado em alguns pressupostos construídos na reflexão possível a partir do diálogo.

No seguinte e-mail, isso fica visível quando Liana narra uma situação verossímil e a minha resposta a ela apresenta um caráter reflexivo:

(...) Essa narrativa diz exatamente como me sentia na Fundação! Via a incrível potência deles para enfrentar a realidade que vivem e na que convivemos, na escola, e queria participar com eles, mas eu estava endurecida, não podia aprender com eles estando lá.

Esta "novidade" constante que os jovens me traziam tirava minha capacidade de colocar a ideia do minuto anterior em prática, porque os certos e errados estão todos no cimo de uma onda enorme no exato momento em que quebra e é espuma pra todo lado. Exatamente isso, Vanessa. (...) (Situação verossímil trazida por Liana após a leitura de uma narrativa que havia enviado ao grupo)

Li, fiquei pensando sobre o que você disse:

"Esta novidade constante que os jovens me traziam tirava minha capacidade de colocar a ideia do minuto anterior em prática, porque os certos e errados estão todos no cimo de uma onda enorme no exato momento em que quebra e é espuma pra todo lado."

Pensei sobre o que entendemos por certo e errado e no que eles entendem. Em como construir um diálogo em que nossos certos e errados conversem. Para eles tudo é muito novo, aquela instituição é nova – porque a educação infantil, bem ou mal, era diferente –, eles não têm a mesma lógica das crianças que já estudavam lá. O certo é explorar! Até que para isso tenham de fazer vários errados! Sinto que é assim. (Resposta que escrevi ao e-mail da Liana, em que ela compartilha uma experiência que viveu, 20 de março de 2012)

No e-mail seguinte, o enunciado de Ana foi caracterizado por reflexão, e também potencializou uma reflexão, quando eu construí o enunciado em resposta a ela:

Vanessa,

*Talvez a resposta não seja você ter que ver errado ¹¹⁸, mas escolher a estratégia certa...
Vamos conversar sobre isso?*

Ana

Ana, é verdade! Acho que talvez tenha de mudar de estratégia, mas fico pensando "como?", pensando em qual estratégia e como faço para descobrir o que precisa ser mudado, o que deve acontecer no lugar do que será mudado etc. Acho que o "olhar errado", isto é, tentar olhar as coisas como eles olham, transformando-as e, assim, entender um pouco dos motivos das indisciplinas ajuda a reorganizar a prática e a pensar novas estratégias, não?! (Resposta que escrevo ao e-mail da Ana Aragão, em que ela coloca uma questão a ser pensada por mim, 20 de março de 2012)

As reflexões que realizava apareciam na resposta ao enunciado, já as mudanças posteriores eram visíveis na prática e nas narrativas provenientes de outras reflexões, como foi revelado na terceira narrativa/ capítulo 3.

¹¹⁸ Ana Aragão, integrante do grupo de interlocutoras, se referia a um enunciado em que eu dizia que "era preciso olhar errado". Usei este enunciado ao dialogar com o poema "Um Olhar", de Manoel de Barros. Trata-se do seguinte texto: Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo. Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens. Que eram as paisagens que a contemplavam. Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico falou o diagnóstico. Induziu que poderia ser uma disfunção da alma. Mas ela falou que a ciência não tem lógica. Porque viver não tem lógica – como diria nossa Lispector. Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a beleza é amarga. Tem Lógica? Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que avoavam no Ocaso de seu avô. O Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu. Ela queria trocar porque as andorinhas eram amáveis e os urubus eram carniceiros. Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo. (BARROS, 2010a, pp. 119-121.)

As trocas possíveis pelo ato de compartilhar as narrativas com o grupo de interlocutoras eram o motor não somente para que eu construísse novas maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 2008) na escola, mas também para que continuasse narrando reflexivamente o cotidiano escolar. Narrar o cotidiano escolar e a própria prática me possibilitava conscientizar-me (FREIRE, 1979) a respeito de muitos aspectos que permeavam o trabalho docente. Dialogar com os outros através do que contava nessas narrativas, ampliava potencialmente essa conscientização, o que permitia a ascensão desses novos modos de ser e fazer, fosse por meio da reflexão, da percepção de algo, do replanejamento e até da reafirmação de minhas crenças e práticas.

A organização dos dados como foram apresentados, me fizeram possíveis interpretações que dão a ver que os enunciados das interlocutoras que apresentavam uma característica reflexiva, ou alguma situação verossímil — quando refletiam e propunham reflexões a mim; ou quando contavam alguma situação vivida para relacionar com o que eu havia narrado, ou porque haviam se lembrado da situação — me provocavam uma elaboração e reelaboração dos meus pensamentos em relação às práticas de ensino mobilizadas no trabalho pedagógico com as crianças. Já as respostas das interlocutoras que eram mais pontuais — como os conselhos; ou quando sinalizavam o que eu havia feito certo ou não —, geravam uma resposta minha mais pontual. Isto é, ou somente concordava com a interlocutora, ou replanejava a aula em função dos conselhos e não de uma reflexão mais aprofundada sobre determinado tema.

O trecho de Freire e Shor (2014), na reflexão que fazem sobre o diálogo e a relação entre docente e discente, me auxilia a compreender como os diferentes tipos de enunciação me provocavam diferentes reações.

El diálogo es la confirmación conjunta del profesor y los alumnos en un acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Entonces, en lugar de transferir el conocimiento estáticamente, como si fuera una postura fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica en la dirección del objeto¹¹⁹ (p. 161).

¹¹⁹ Tradução livre: O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos em um ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento de forma estática, como se fosse uma posição fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica em direção ao objeto.

Apesar de se referirem a relação professor-aluno nesse enunciado, é possível pensá-lo na relação entre sujeitos e, nesse caso, entre mim e o grupo de interlocutoras, bem como no que mencionei anteriormente: algumas interlocuções me possibilitavam uma elaboração maior do que outras. As situações verossímeis e as reflexões feitas ou propostas possibilitavam uma abertura maior para o diálogo, do que os conselhos e as evidências sobre aspectos da prática (que eram pontuais). Se o diálogo é a confirmação conjunta em um ato de conhecer e reconhecer o objeto de estudo, os enunciados que davam mais espaço ao diálogo eram os que proporcionavam um nível de reflexão e elaboração qualitativamente mais amplo, os que possibilitavam que as interlocutoras e eu construíssemos juntas essas elaborações.

O teor reflexivo dos enunciados que eu recebia do grupo, me possibilitava refletir sobre outros aspectos do tempo, do espaço, das maneiras de ser e fazer na escola. Nesse movimento de reflexão sobre minha prática e as relações, eu me apropriava cada vez mais dos saberes docentes que circulavam entre as participantes do processo interlocutivo. A reflexão "deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação" (FREIRE, 1982, p. 142).

Neste contexto, entendo, ainda, que a escrita narrativa não propõe verdades universais, mas sim situações verossímeis, ou seja, semelhanças com a vida. Por vezes, minhas interlocutoras, a partir da leitura das narrativas, narravam algo sobre a própria prática. Nessas situações, me davam abertura para o diálogo e, ademais, para que eu reconhecesse a mim mesma e a situações que eu vivia, nas experiências alheias. Ao identificar essas situações, identificava também movimentos e mudanças necessárias para ensinar melhor cada uma das crianças. "As narrativas (verdades ou ficção) acabam com uma conclusão que retorna o narrador e o ouvinte para o aqui e o agora, normalmente com uma alusão de avaliação do que aconteceu." (BRUNER, 2001, p.95). Dessa maneira a verossimilhança e o diálogo proveniente deste processo interlocutivo potencializavam a minha capacidade de reflexão, já que a leitura das narrativas produzidas pelas interlocutoras me levava para o aqui e o agora da situação de ensino problematizada.

Essa compreensão acerca da maneira como cada tipo de enunciado me atingia, não desqualifica os enunciados compostos por conselhos e evidências. Os conselhos e as evidências eram mais imediatos e, por isso, também pontuais para me orientar quando necessário na urgência.

Através das evidências eu reconhecia o que havia dado certo ou não em meu fazer pedagógico. Se as evidências me possibilitavam percepções, significa que antes de alguém revelar esses momentos positivos e/ou negativos da prática da minha prática docente, eu mesma não era consciente deles. Para que algo seja pensado, repensado, organizado, reorganizado é necessário saber da sua existência. Diante disso os enunciados que continham evidências de aspectos da prática que eu ia construindo, se configuram como enunciados extremamente importantes para a minha reflexão docente posterior.

As narrativas produzidas a partir de todas as provocações das interlocutoras já tinham um nível outro de elaboração, de reflexão, possuíam uma qualidade outra. Isso porque eram compostas por mais vozes que as narrativas anteriores — escritas a partir do cotidiano escolar e do auditório social (VOLÓCHINOV, 2017) que carregava comigo —; eram compostas pelas vozes dos sujeitos da escola (já que a refletia com eles também), por mim e pelo grupo de interlocutoras (vez que as reflexões propostas, os conselhos, as evidências e as situações verossímeis eram incorporadas nas minhas reflexões posteriores). Freire e Shor (2014) ao escreverem respeito da relação educador-educando, revelam o que também ocorria comigo em relação ao grupo de interlocutoras. "El educador rehace su —cognoscibilidad" mediante la —cognoscibilidad" de los educandos"¹²⁰ (p. 161). Cada vez que eu recebia uma resposta de alguma profissional do grupo eu refazia a minha capacidade de conhecer o objeto.

Diante dessas compreensões de que os outros me constituíam a cada ato responsivo a mim, venho cada vez mais elaborando a partir da percepção de que a consciência é verbalmente constituída e é produto da relação entre muitas consciências, entre o eu e o tu, adquirindo forma e existência nos signos criados por um grupo organizado nas relações sociais (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010). Diante disso, concordo com Volóchinov (2017) quando afirma que "quanto mais

¹²⁰ Tradução livre: O educador refaz a sua cognoscibilidade mediante a cognoscibilidade dos educandos.

unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior" (VOLÓCHINOV, 2017, pp. 208-209). Isso porque enquanto a vivência não é do nós, mas sim do eu, ela tende a autoeliminação, uma vez que perde a sua modelagem ideológica e, conseqüentemente, o seu grau de consciência. Afinal, somente quando "ela passa todos os estágios da objetivação social e entra no campo de força da ciência, da arte, da moral, do direito, ela se torna uma força verdadeira" (Idem, Ibidem, p. 212).

Dessa maneira, através das narrativas que eu escrevia no início da docência e do diálogo possível a partir da partilha dessas narrativas a consciência ia tornando-se essa —força verdadeira—. Assim, em diálogo com muitas outras consciências, transformava a mim mesma, o trabalho, meus outros e o ensino que praticava no cotidiano escolar. Isso porque "el diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen"¹²¹ (FREIRE e SHOR, 2014, p.159).

Quanto maior e mais diversificado for o meu auditório social, mais chances tenho de aprofundar e ampliar a minha consciência, quanto mais interlocuções estabelecia, mais consciência da prática pedagógica eu tinha. Sendo assim, a narrativa não foi somente o que me possibilitou esse espaço/tempo de reflexão, mas também o elo que possibilitou as interlocuções com o grupo de interlocutoras.

As crianças

Não somente dos autores e das autoras teóricos e literários e do grupo de interlocutoras que eram feitas as minhas interlocuções — eram as crianças as minhas interlocutoras mais constantes. Arrisco dizer: eram elas as pessoas que mais me ensinavam; que era na relação com elas, construída dia a dia, onde mais aprendia a ser professora, enxergando o que gostava e o que não gostava de mim a todo o momento através das respostas que me davam. Realmente era!

No entanto, não posso deixar de ressaltar que a prática da escrita compartilhada auxiliava muito para que essas interlocuções com os educandos fossem qualitativamente melhor. Evidenciarei essa minha afirmativa dando exemplos

¹²¹ Tradução livre: o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletirem sobre a sua realidade, sobre a maneira que a fazem e a refazem.

de como as relações/interlocuções com as crianças me transformavam e de como a escrita partilhada com o grupo de interlocutoras potencializava a minha capacidade de interpretar o que as crianças queriam me dizer através de seus atos e, ainda, de perceber o que na minha prática não estava de acordo com o meu discurso.

Denise – uma aluna que vive no mundo da lua (eu gostaria de saber tudo que passa naquela cabecinha) e por viver num mundo mais interessante talvez, fica bem atrasada nas atividades (todos os dias estou eu lembrando-a de que deve realizar as atividades) – levanta-se do seu lugar e vai até mim:

– Eu não to entendendo.

– O que você não está entendendo, meu bem?

– O filme.

– Ué, o que não entende do filme?

– O filme prô. Você sempre diz para terminar a atividade, para fazer as atividades rápido e hoje tem filme por quê?

– Você não tá entendendo porque estamos vendo um filme?

– É!!!

– Lembra que estamos no mês do folclore? Achamos legal mostrar esse filme sobre as lendas para vocês. Quando dá tempo de fazer algo diferente fazemos, mas é que também temos muito trabalho pra fazer em sala, né?! – (falei me lembrando de que além de tudo que é necessário ainda existem os desnecessários, que lá também devem ser cumpridos – apostilas)

A garotinha volta pro seu lugar, talvez pensando no futuro da turma dos leões. Pois no final da aula, após termos visto o filme e feito uma carta coletiva cheia de perguntas sobre robôs e Sedna para enviar aos colegas de Campinas, ou seja, após um dia ótimo e significativo para todos (penso eu) Denise olha pra mim e diz:

- Amanhã também não terá apostila e caderno? (Eu não to entendendo, 17 de agosto de 2011)

Pois bem, e o que faço eu diante do que as crianças tentam me mostrar? Fiquei bem mal após essa fala da Denise, fiquei pensando em como que o sistema nos massacra e em como que eu reproduzo isso. Sou massacrada e massacro meus alunos e alunas? Como assim? Eu tenho de cumprir o que está no planejamento (exigência externa): as páginas de apostilas recheiam o planejamento, isso somado as minhas opções que devem perdurar (produções de textos, livro da vida, atividades diferenciadas, cartas, jogos, leituras...).

Mas em meio a isso tudo aí, eu devo lembrar que eles também precisam de momentos mais lúdicos, momentos mais diferenciados, com tudo aquilo que também pode acontecer em uma escola normal.

Pensei: ninguém vai conferir se cumpri o que estava no planejamento. Vão? Não! Então, porque não pular as partes das apostilas que são totalmente insignificantes e fazer um pouco do que as crianças demandam? Não seria uma boa ideia? Acho que seria ótima, é só não resolverem ir conferir se as apostilas das crianças estarão completas no final do ano. Consegui pular algumas páginas de história, geografia e português, com um pouco de receio, mas no lugar disso fizemos fantoches de personagens do folclore e elas ficaram todas compenetradas, usaram o material coletivo respeitando a vez de cada uma e dividindo, ajudaram-se e olharam para o resultado final com os olhinhos brilhando. Amanhã será o dia da capucheta e do texto de instrução a respeito de como fazê-la, já que só a turma dos leões ficou sem, pois o professor de educação física deles não é o mesmo que dos outros segundos anos que havia proposto fazer capuchetas. Estou pensando no dia da argila, quem sabe... no dia do jogo da memória de sons, nas experiências e nas pinturas com muita tinta...

Estou, também, tentando usar momentos antes não pensados para que exercitem o ser criança deles. Só entram na sala agora com uma senha, ou imitando animais, ou andando de uma forma diferente, dançando, ou falando uma palavra que comece com uma letra e termine com outra já determinada e assim por diante. Pode parecer estranho para uma pessoa que está passando no corredor, ver um grupo de crianças rastejando no chão. Dependendo da pessoa que se deparar com essa cena, isso será trágico, porque poderá não entender que são cobras e que estão apenas tentando entrar na sala. Mas o que importa é que elas entendem e

eu também. (Narrativa "Eu não to entendendo, segunda parte", 25 de agosto de 2011)

Denise, ao questionar sobre a rotina do dia e sobre o motivo de estarmos vendo um filme, acaba mostrando-me como eu estava sendo professora para muitas delas, como a aula, por vezes, poderia estar sendo desinteressante. Muito mais do que isso, essa criança me ajuda a evitar a queda na armadilha do sistema, evita como diz o pequeno-russo, personagem de Gorki, em *A mãe*, que eu me torne um instrumento,

instrumentos. Servem para nos moldar, a nós, povo, para que possamos ser usados melhor. Eles próprios já foram moldados pela mão que nos dirige; podem executar qualquer trabalho que lhes seja imposto, sem refletirem, sem perguntarem para quê (GORKI, 2011, p.134).

Isso porque em sua fala a menina revela a professora, permitindo que eu realize uma autoavaliação da prática e, através desta, reorganize o trabalho no cotidiano escolar, planejando os dias em função das necessidades das crianças e não daquelas impostas para mim.

Além disso, Denise mostra o que para ela é significativo e o que não é. Quando fala sobre não realizarmos nenhuma proposta na apostila e no caderno, atribuo o sentido de que aquilo não a interessava tanto quanto outras práticas, como por exemplo as do dia em questão: a produção da carta para uma turma de outra cidade e o filme do folclore. Foi também levando em conta o que para Denise era significativo e o que não era que passei a notar essa necessidade de mudança na prática de ensino. Afinal:

A palavra viva subtrai-se à relação sujeito-objeto. O outro a quem se dirige, a quem é destinada, é o outro participante a quem a palavra pede uma compreensão respondente, a quem pede, à sua vez, um ato, um passo, uma tomada de posição, e não de ser individuada, identificada, decifrada, interpretada, determinada como se tratasse de um objeto, melhor examinável quanto maior a distância que se toma dele. (PONZIO, 2010a, p. 32)

A menina, através de suas palavras me pedia um ato, um passo, e me indicava o caminho. Poderia não ter me detido a isso e seguir o dia, a tomada de posição poderia ter sido me manter com a mesma postura, mas fiz diferente. Talvez

tenha feito diferente justamente por estar atenta, por estar em um movimento de cultivar uma escuta e um olhar atentos. Essa escuta e esse olhar que falo me eram possíveis porque na prática de narrar reflexivamente e partilhar essas narrativas, buscava compreender os diálogos surgidos nas relações do cotidiano escolar.

Naquela quinta-feira de novembro as crianças começaram a conversar sobre as aulas que tiveram pela manhã e revelaram que não gostavam das de inglês, por não poderem falar, levantar da cadeira, entre outras coisas.

Eu já tinha ideia deste desgosto – e imaginava que se saiam melhor do que os meus alunos do ano anterior na relação com a professora de inglês – resolvi aproveitar o assunto para descobrir o que pensavam eles de mim. Foi, então, que perguntei:

– Certo, acho que, se a dinâmica é essa, vocês não devem fazer o que ela não gosta. Ou dizer para ela que não gostam dessas coisas que estão me contando. Mas sou eu quem estou aqui. Contem-me, o que eu faço que vocês não gostam?

Para minha surpresa (eu andava meio estressada e, por consequência, mais brava do que deveria) meus alunos disseram:

– Nada, prô. Você não faz nada de errado, você é maravilhosa.

– Como não?! E quando eu perco a paciência e grito com vocês? Isso não é certo! – respondi com um tom de indignação.

– Magina prô, você não faz nada. – respondeu Miguel.

Mariah ficou com uma cara de quem queria dizer algo, mas acabou guardando a advertência bem guardadinha naquele momento. Eu, consciente de alguns de meus defeitos, fiquei perplexa: eles não achariam meus gritos um desrespeito? Estariam acostumados com essa falta de respeito? Como faria para não perder a paciência? Porém continuei a aula...

Lá pelas tantas um aluno espoleta – o Joaquim – andou fazendo graças e perturbando o andamento da aula. Mas eu não queria brigar, pensei que se só chamasse a sua atenção para o assunto que estávamos tratando já resolveria o problema. Fui até a mesa do menino e ao

invés de lhe dar uma bela bronca, dei uma bronca com tom de brincadeira, algo engraçado, mas que dizia que ele precisava prestar atenção naquele momento.

A turma dos leões caiu na gargalhada, a prô também e a Mariah – que estava na frente do Joaquim e ao lado da prô – não conseguiu mais guardar a sua advertência:

– Prô, isso tá errado. Era isso que eu ia falar. Quando você dá bronca tem de ser sério, você não pode brincar.

Falou tudo isso do modo mais doce que podia existir naquele mundo deles. (Narrativa "Quando dá bronca tem de ser sério", 20 de outubro de 2011)

Da mesma maneira que Denise, Mariah também deu a ver a professora. A criança, aproveita o acontecimento e o usa como exemplo para indicar o que eu fazia errado. Ela não apenas enuncia, ela espera o momento em que sua enunciação pode ser ilustrada por um ato meu. E assim eu percebo o porquê de muitas vezes as crianças não levarem a sério os momentos em que eu chamava a atenção deles. A criança em sua fala dá uma resposta que eu não esperava, quando no começo da aula pergunto o que não gostam em mim. Eu imaginava certas respostas, mas não essa. Mais uma vez me assinalam a necessidade de escuta-los com atenção.

Outras vezes as crianças não precisavam me dizer diretamente algo, muitas vezes bastava estar atenta aos passos que davam ou não davam para enxergar movimentos meus que antes passavam despercebidos, ou perceber se estava sendo inadequada ou adequada perante as situações.

Em outro momento, voltando do campo para arrumar a sala e partir, passamos pela turma do quinto ano (que esperava para entrar no refeitório). Havia aproximadamente 40 meninos em fila, bem maiores do que eles, maiores do que eu inclusive. Nossa fila, bagunçada e com pequenos seres, contrastava com a deles: organizada e com meninos e meninas do

tamanho de adultos quase. Um garoto do quinto ano olhou para o Silvio e disse:

– Oh pequenininho!

Meu herói não olhou, porém o garoto insistiu na provocação e gritou:

– Oh ET!

Silvio olhou e os meninos do quinto ano começaram a rir.

Logo atrás vinha Dandara, uma pequena linda, aninhando delicadamente em seus braços uma bonequinha. Ao notar o que estava acontecendo, antes que qualquer um pudesse pensar em algum tipo de intervenção, a menina inflou o peito, olhou nos olhos do grandalhão e disse em alto e bom som:

- O NOME DELE É SILVIO.

Confesso que a intervenção dela foi qualitativamente muito melhor do que a desta professora aqui, que após escutar aquilo disse ao aluno:

- É, o nome dele é Silvio! E o seu? O seu é ET por acaso?

Olhei para eles, no meio daquela nossa fila confusa, tão pequenos e já tão humanos, ensinando tanto para mim. Encontrei os olhos da Dandara, no meio daquele viver que vai atropelando tudo para viver mais e mais, e, nesse encontro, os meus se encheram na hora. (Trecho da Narrativa "Surpreendam-me", agosto de 2012)

Ainda neste momento da descoberta – tanto pela professora como pelas crianças – da tabuada, um menino cansou e parou de fazer o proposto na metade da tabuada do dois. Fiquei revoltada, até porque é um que me dá muito trabalho. Avisei que se não realizasse a atividade perderia o direito de ir para a informática. E foi justamente o que aconteceu. Já na sala de informática, não entendia o porquê daquele aluno não ter feito a atividade. Chamei-o para conversar e, depois de muita insistência ele aceitou conversar comigo. Perguntei se estava tudo bem, se havia ocorrido algum problema na escola ou na sua casa, se estava bravo... no entanto, eu não conseguia tirar nada daquele monólogo. De repente fiz a seguinte pergunta:

– Felipe, você sabe que eu gosto de você?

Felipe balançou a cabeça indicando que não sabia. E eu falei:

– Gosto muito de você, meu... (pausa) Todos fizeram a lição e por isso estão na informática, é justo que você também tenha esse direito mesmo não tendo feito nada?

Ele respondeu que não e pegou o caderno para realizar a atividade proposta anteriormente. Eu disse que poderia fazer apenas a tabuada do dois e que deveria terminar o resto em casa, assim daria tempo dele usar o computador um pouco. Quando subimos para a sala ele pegou o caderno e fez toda a atividade, fez a próxima proposta e participou da discussão e da elaboração da carta, das quais irei discorrer posteriormente. No final da aula o Felipe – que era o único menino que não falava comigo – olhou para mim abriu um sorriso e disse:

– Tchau prô, até amanhã. (Trecho da Narrativa "Uma declaração de amor, um pedido de desculpas, outro de socorro e o desfecho do mistério das quintas", 8 de dezembro de 2010)

Em *Incidente em Antares*, Pedro Paulo, personagem de Veríssimo, já escrevia:

Estávamos no meio do rio quando me veio à cabeça a famosa frase de Heráclito: "Ninguém cruza duas vezes o mesmo rio". Sim, refleti, ninguém nunca fala com o mesmo homem duas vezes. O Pedro Paulo que deixou a margem esquerda do Uruguai não era o mesmo que chegou minutos depois à margem direita, e será "outro" quando tornar a pisar solo brasileiro (VERÍSSIMO, 2002, p. 421).

E assim como todos os outros, Dandara e Felipe não falariam com a mesma professora duas vezes, não seria possível. Dandara havia evidenciado o sentimento de coletivo e de pertencimento dentro da turma dos heróis, o que me deixou mais atenta para perceber que esse coletivo se manifestava de muitas maneiras naquela turma e que as propostas coletivas, ali, eram as que mais davam certo. Felipe, ao mudar sua postura depois de escutar que eu gostava dele sim, possibilita a reflexão sobre como as atitudes das crianças, muitas vezes, estão ligadas às representações que constroem de determinadas relações: seja com pessoas, com conteúdos, lugares ou tempos. Esses pequenos acontecimentos me despertavam para

questões grandiosas e para mudanças possíveis a favor das relações que ia estabelecendo com as crianças no cotidiano escolar. Eram essas outras palavras que possibilitavam outras professoras.

Nesta narrativa poderia trazer muitos outros atos das crianças, mas opto aqui por trazer esses, porque nessas narrativas, as crianças, em seus atos, deram a ver a professora, o lugar da professora e as relações que a professora ia estabelecendo com as turmas. Cada caso é único, cada fala e cada ato que capturei em resposta aos meus me ensina algo diferente. É aí que estão os saberes que fui construindo, ou a maior parte deles. Eles emergem da relação com as crianças, da reflexão que é possível ao pensar a relação com as crianças e seus atos.

Não se constrói como o todo de uma consciência que assumiu, em forma objetificada, outras consciências mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra (BAKHTIN, 2015, pp.18-19).

Tanto as crianças, como as minhas outras interlocutoras/locutoras, ajudavam-me a inventar a professora-pesquisadora, era essa interação de consciências que nos fazia construir, nas relações, maneiras de ser e fazer. Era no diálogo que percebíamos vontades e necessidades individuais que se manifestavam na "vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento" (Ibidem, p. 23). Todas essas consciências se manifestavam em "vozes diferentes, cantando diversamente o mesmo tema". (Ibidem, p.49).

Assim, Denise, Mariah, Joaquim, Miguel, Dandara, Sílvio e Felipe, nessa parte da narrativa, carregam também as vozes de todos os seus companheiros e companheiras, que os constituíam. São esses os momentos escolhidos para aqui narrar porque todos eles, de maneira distinta, me ensinam que para ser a professora que eu desejava ser eu precisaria caminhar com elas, falar com elas, ensinar e aprender com elas. Quando eu era com as crianças elas me revelavam a mim mesma. Os atos das crianças eram responsivos a mim. Além disso,

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a

unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única (BAKHTIN, 2010b, p. 43).

Os atos das crianças, responsivos a mim e aos outros, revelavam a mim unidades objetivas de um domínio da cultura: as crianças, em seus atos, revelam a professora que sou; bem como "quando mais função social tiverem as propostas feitas as crianças, mais sentidos terão essas atividades" (como me ensina Denise); "há hora de brincar e hora de falar sério" (como me mostra Mariah); "pode ser que o outro não saiba o que eu pressupus que ele saberia" (como revela Felipe); "quando alguém é exposto de maneira violenta, é preciso que intervenhamos" (como a valente Dandara age). Porém, não é só isso que me ensinam com essas situações. O ato carrega também a singularidade irrepitível da vida que se vive. Cada um desses atos ocorreu num espaço-tempo-relacional, no qual só essas crianças poderiam ter agido do jeito que agiram. As singularidades de cada um desses atos me ensinam além do já mencionado, me ensinam sobre as relações que ali estavam sendo estabelecidas, sobre mim, sobre elas, o tom emotivo-volitivo de cada ato revelam como iam sendo construídas as relações.

As crianças eram não-indiferentes a mim e as relações e, assim, responsivas. Por meio de seus atos responsivos, me revelavam excedentes. Através desses excedentes e com as crianças fui compreendendo que para me inventar professora-pesquisadora com meus outros, não posso ser indiferente às aulas. Não posso atribuir um valor igual a cada uma dessas relações espaço-temporais das aulas, "pois sua validade é reconhecida e condicionada não pelo conteúdo tomado abstratamente, mas pela sua correlação com o lugar singular daquele que participa, determina e reconhece" (PONZIO, 2010b, p. 20).

Ponzio (2010b) menciona que só para alguém não participativo todas as mortes podem ser indiferentemente iguais. Empresto sua ideia para fazer uma analogia revelando o que as crianças me ensinaram: somente para uma professora indiferente todas as aulas podem ser indiferentemente iguais.

Assim, não somente Denise, Mariah, Joaquim, Miguel, Dandara, Sílvio e Felipe, mas todas as crianças que foram minhas alunas — e porque não dizer também minhas professoras —, me ensinaram. Aprenderei a ser professora com cada grupo de crianças, que junto eu vier a compor uma turma. Porque é sendo não

indiferente ao outro, às relações e ao cotidiano que vamos descobrindo (com o outro) nossas necessidades individuais e coletivas e construindo um caminho partilhado.

AS INTERPRETAÇÕES/ ANÁLISES VERTICAIS

Os saberes construídos

A análise vertical está bastante evidente na terceira narrativa. Isso porque ao narrar reflexivamente o percurso é possível perceber a diferença da professora e da professora-pesquisadora durante os anos pesquisados, o que também é evidenciado nas narrativas que escolho para compor aquele capítulo. Ademais, quando narrava percebi o meu desenvolvimento durante os anos e, por isso, as diferenças da organização do trabalho, das reflexões e das dificuldades durante o tempo. Diante dessa percepção, ali no capítulo três, após a narração de cada período partilhado com os diferentes grupos de crianças, sistematizei em tópicos quais foram os saberes construídos a cada ano (pp. 123-124, 159-160 e 180-181).

Além disso, quando narro sobre como se deu a produção dos dados trago o processo de inventariar o conjunto de informações. Após o árduo exercício de organizar as narrativas em ordem cronológica, lê-las e organizá-las em um quadro, indicando o que consta em cada uma delas, foi possível perceber os temas recorrentes no conjunto de narrativas de cada ano (isso é mostrado quando, anteriormente, discorro sobre a produção dos dados). Ao analisar os temas presentes construí um quadro, no qual disponho essa informação de maneira resumida e de forma que uma comparação entre os anos seja possível (ver quadro 4).

Enquanto escrevo esta parte do texto (sobre as interpretações/ análises verticais e os saberes construídos) me pergunto a razão de estar fazendo isso. Questiono-me pois se essa interpretação já foi feita na terceira narrativa e parte dela no momento em que narro a produção de dados, por que a faria de novo? É ao pensar sobre isso que entendo que não é uma redundância, tampouco um capricho. Isso porque a partir do momento que releio as narrativas que compõem a pesquisa,

o faço de outro lugar, com uma outra exotopia e, assim, um outro excedente. Essa releitura e a organização das informações de um outro modo permitem que os dados sejam analisados diferentemente.

TEMAS	
2010	<ul style="list-style-type: none"> ○ A indisciplina; ○ Como o narrar reflexivamente fazia que produzisse hipóteses sobre os acontecimentos da aula; ○ A tentativa de compreender os atos das crianças, para junto com elas ir construindo minhas práticas;
2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como ensinar melhor; ○ Organização da aula; ○ Reflexões sobre as propostas feitas às crianças; ○ Como suprir a necessidade de cada uma; ○ As práticas que eu tentava garantir para que a escola estivesse mais associada à vida e às necessidades de cada uma das crianças que tomam um espaço maior nas preocupações que tinha durante esse ano;
2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexões sobre a autoavaliação que a turma realizava e sobre a autonomia e o coletivo construídos naquela turma; ○ Reflexões sobre como e o que leva as crianças a irem construindo uma autonomia e um coletivo e a aprender a ler e a escrever; ○ Como aprendem as crianças; ○ A maneira que as crianças me mostravam isso a partir da realização das propostas que eu fazia.

(Quadro 4)

A partir da interpretação dos dados apresentados no quadro 4 percebo que no ano de 2010 me preocupei mais com as relações que eram estabelecidas entre mim e as crianças, com os vínculos e com a indisciplina. Buscava compreender as crianças para mudar a prática e refletia sobre como a escrita possibilitava esse movimento. Já, no ano de 2011, a reflexão gira mais em torno de aspectos pedagógicos, a preocupação maior é com a organização do meu trabalho e com o como ensinar. Os conjunto de dados de 2012, por sua vez, mostra que neste ano era uma preocupação sobre o *como* as crianças aprendiam e construíam suas relações, que era constante nas narrativas. A reflexão sobre como se dava a

construção do conhecimento em cada um era o que me fazia pensar na prática e em o que propor para as crianças.

As questões, de um ano para outro, portanto, mudam de esfera, contudo não posso dizer que mudam da esfera da relação para a pedagógica, por exemplo. A preocupação com as relações (entre as crianças, entre eu e as crianças, entre as crianças e o conhecimento, entre eu e o conhecimento) é constante, o que muda é o lugar em que recai a ênfase das reflexões.

A partir do momento que já havia compreendido aspectos dos temas de 2010 e como lidar com eles, já internalizava isso e construía saberes na/da experiência (ZAMBRANO, 2008). Dessa maneira, entrava no ano de 2011 com saberes referentes as relações professora-alunos/as e alunos/as-alunos/as e a indisciplina. Saberes esses, que quando iniciei minha prática em 2010, não eram pressupostos, vez que foram construídos nas interações durante aquele ano. Esses saberes foram, também, o que me possibilitou reflexões sobre outros aspectos e a construção de novos saberes¹²², afinal:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anteriores, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Vigotski ensina que a atividade criadora depende do acúmulo de experiência. A medida que as experiências iam me ensinando a ser professora eu — sempre nas relações com as crianças, as interlocutoras e a escrita — era capaz de criar novas dinâmicas, já que a reflexão começava a ser também sobre o trabalho pedagógico e como possibilitar espaços e tempos potencializadores de aprendizagens, e não somente sobre as dificuldades que encontrava e como saná-las.

No seguinte quadro (quadro 5) é possível ver como os saberes, referente à organização do trabalho, elencados em cada ano, mudam.

¹²² Aqui não falo das interlocuções e da escrita, no entanto é importante lembrar que os saberes foram sendo construídos no e pelo trabalho através das interlocuções e das escritas reflexivas. Não me fixo a esses aspectos aqui pois já o fiz anteriormente. Escolho, portanto, me deter em como os saberes construídos ao longo do tempo, auxiliavam na construção de novos saberes.

Organização do trabalho na aula	
Antes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Para alcançar cada criança a escola tem de responder à vida;
2010	<ul style="list-style-type: none"> ○ A aprendizagem dos conhecimentos atitudinais e procedimentais é lenta; ○ Quando a turma está acostumada com uma dinâmica e tem uma concepção de escola, para que isso seja mudado é necessário que seja gradativamente; ○ Antes de pensar na aprendizagem de conteúdos conceituais é preciso cuidar das relações existentes na sala de aula;
2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ É preciso entender a razão dos atos das crianças para, assim, reorganizar o trabalho docente; ○ Para que as crianças se envolvam mais nas propostas é necessário não pensar somente na proposta, mas também na organização do tempo, do espaço, de como será a rotina de cada dia, nos procedimentos metodológicos, enfim, na organização do trabalho pedagógico; ○ A metodologia pode se configurar como organizadora ou desorganizadora da aula, do trabalho discente e docente; ○ Quando os alunos estão acostumados a trabalhar de uma maneira, as mudanças devem ser inseridas aos poucos, para que as propostas mais diferentes, inovadoras e interativas não se transformem em propostas desorganizadoras do trabalho; ○ Há diferentes maneiras de organizar o trabalho escolar de modo a aproximar o conteúdo e a vida, mesmo quando é imposto o uso de determinado tipo de material didático;
2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crianças pequenas são, a todo momento, criativas, inventivas e entram muito no jogo simbólico. Estas características favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita se fizermos uso delas ao invés de reprimi-las. Ao cultivar essas características será mais simples e prazeroso aprender, criar e ensinar; ○ O trabalho é muito mais potente quando as crianças podem dialogar entre si e trabalham em duplas e/ou grupos; ○ Refletir sobre e buscar entender como as crianças constroem o conhecimento faz com que o professor pense propostas que favoreçam a reflexão das crianças e que aprimorem a prática de ensino docente, o que se configura como um autodesenvolvimento profissional; ○ Quando as culturas infantis são consideradas no trabalho escolar, as crianças começam a fazer mais uso da escrita de maneira espontânea também para produzirem cultura; ○ A agitação, a movimentação e a desordem nem sempre são desorganizadoras, mas se configuram em outras maneiras de testar hipóteses e refletir sobre o conhecimento coletivamente e em movimento. ○ Quando o ambiente é favorável para que as crianças se expressem e sejam como são associar as propostas à vida, isso fica ainda mais fácil, porque elas indicam à professora seus interesses e a escrita geralmente está nesse complexo de interesses articulada com outros.

(Quadro 5)

Tenho condições de ir construindo outros saberes docentes a medida que vou incorporando experiências — experiência, conforme Zambrano (2011b, p.61), é a classe do conhecimento que a medida que se alcança se transforma em saber transmissível — no meu repertório de professora e pensando sobre elas. Tirando três exemplos do quadro anterior, um de cada ano, fica evidente que o primeiro saber auxiliou na construção do segundo e este e o primeiro na construção do terceiro.

1. Quando a turma está acostumada com uma dinâmica e tem uma concepção de escola, para que isso seja mudado é necessário que seja gradativamente; **Antes de pensar na aprendizagem de conteúdos conceituais é preciso cuidar das relações existentes na sala de aula;**
2. **Há diferentes maneiras de organizar o trabalho escolar de modo a aproximar o conteúdo e a vida**, mesmo quando é imposto o uso de determinado tipo de material didático;
3. **Refletir sobre e buscar entender como as crianças constroem o conhecimento faz com que o professor pense propostas que favoreçam a reflexão das crianças e que aprimorem a prática de ensino docente**, o que se configura como um autodesenvolvimento profissional;

Foi necessário muito diálogo, reflexão e experiências para que pudesse, progressivamente, ir construindo saberes docentes que dialogassem com as necessidades e os saberes das crianças. Também o meu pensamento sobre elas, as crianças, foi se desenvolvendo (ver quadro 6).

Assim, o que pensava sobre crianças serem produtoras de conhecimentos e autoras de aprendizagem foi se destrinçando em diversos aspectos: autonomia, desenvolvimento cognitivo durante o período de um ano letivo, mediação, cooperação... Isso é outro aspecto importante: no início os saberes eram muito gerais, não que isso não seja relevante, é muito, já que é a partir deles que fui construindo as minhas crenças e procurando agir conforme o que acreditava.

Crianças	
2010	<ul style="list-style-type: none"> ○ Crianças são produtoras de conhecimento e autoras de suas aprendizagens;
2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os saberes de cada criança sempre são diferentes e durante um ano elas constroem e desconstróem muitas elaborações e conhecimentos; assim além de cada turma ser muito diferente uma da outra, uma mesma turma chega e entra em um ano de maneiras muito diferentes também;
2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ A autonomia vai sendo construída aos poucos e é favorecida quando existe a prática de um trabalho coletivo entre as crianças, cooperação e quando se sentem parte integrante da escola e autoras de suas produções; ○ Os alunos são mediadores entre o conhecimento e seus colegas, podendo inclusive, na discussão sobre as hipóteses da língua escrita, ter uma grande parcela de responsabilidade no sucesso da alfabetização dos pares se favorecemos essas práticas cooperativas e coletivas.

(Quadro 6)

No entanto, por vezes, para alcançar um desenvolvimento da aula qualitativamente melhor era necessário que descobrisse maneiras que me fizessem agir ao encontro com o meu discurso, aproximando o máximo possível a prática do discurso. E, da reflexão sobre esses movimentos, novos saberes mais específicos, isto é, que cabiam dentro do mais geral, eram construídos.

Relações	
Antes	<ul style="list-style-type: none"> ○ "Quem ensina, aprende ao ensinar; e quem aprende, ensina ao aprender" (FREIRE, 2006, p.23);
2010	<ul style="list-style-type: none"> ○ A escuta e o olhar sensíveis são necessários não somente para atingir o que precisam nos dizer os aluno, mas também para construir uma prática pautada na dialogicidade;
2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ A profecia autorrealizadora pode realmente funcionar; a criança pode, por vezes, acreditar que é aquilo que o outro diz que ela é, não tendo chances de ser/fazer diferentemente; ○ É importante que a turma se reconheça como um coletivo, não só para que os vínculos sejam mais estreitos e conteúdos atitudinais melhor desenvolvidos e praticados, mas também para que se reconheçam autores de produções conjuntas; ○ Quando professora e pais trabalham em parceria, o trabalho docente é

	<p>melhor desenvolvido, vez que a professora passa a conhecer melhor os estudantes e suas peculiaridades, bem como a família;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ É necessário que também as professoras se reconheçam como e formem um coletivo; somente juntas, ao discutirem, construírem argumentos e exporem esses argumentos, que conseguem mudar algo na organização escolar ou até mesmo na rede municipal;
2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Os conflitos e as resoluções de conflitos, sejam eles mediados por outro ou não, são importantes para a aprendizagem dos valores morais; da prática de expor o que se sente, se pensa e argumentar; para o aprendizado da escuta e para a construção da autonomia.

(Quadro 7)

Os saberes que iam sendo construídos, portanto, me serviam como elementos que, reelaborados, poderiam dar origem a novos saberes.

Os elementos que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação.

Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.30).

Maria Zambrano (2011b, p. 66) dizia que "la más elemental experiencia humana tiene caracteres de revelación, aunque solamente reitere lo muchas veces sabido. Porque nada se sabe de modo permanente"¹²³. Pois bem, por mais que eu já soubesse alguns dos saberes que foram sendo anunciados durante os anos, foi a experiência que fez com que, de fato, eles se construíssem como saberes docentes para mim. Foi a experiência que revelou *porquês, para quês e comos*.

A experiência partilhada com muitas e muitos possibilitou que eu sistematizasse saberes não somente no campo das ideias, mas na prática. Possibilitou que esses saberes fossem incorporados nas minhas condutas. Como já mencionado, foram essas incorporações que me levaram a construção de novos saberes.

Y cuando se conoce algo, una realidad cualquiera, se la hace *presente*. Estar presente que en español tiene el sentido de

¹²³ Tradução livre: a mais elementar experiência humana tem características de revelação, ainda que somente reitere o já sabido. Porque nada se sabe de modo permanente.

presencia y de presente temporal; está ahí al descubierto, no nos es extraño, ni oculto. La persona necesita de presencias ¹²⁴ (ZAMBRANO, 1992, p. 131).

Essas presenças e incorporações eram necessárias para o meu desenvolvimento profissional, para uma prática e um discurso que andassem juntos e a favor das crianças.

Outro aspecto importante na interpretação/ análise vertical é construir compreensões em relação a como e em quais momentos os saberes se revelam nas narrativas, isto é, tentar alcançar quais reflexões, de certa forma, dão visibilidade aos saberes que vinham sendo construídos no processo de investigar a própria prática e ser professora. Para isso, em um segundo momento, os eixos de interpretação foram destrinchados e foram construídos os seguintes nós no Nvivo: saberes; dificuldades; percepção do positivo; escrita (subdividido em reflexões e diálogos com autores); crianças; grupo de interlocutoras; instituição (subdividido em burocracia, responsáveis pelas crianças ou pais, profissionais da escola) e respostas que dava aos atos das crianças, dos interlocutores e das pessoas que compunham a comunidade escolar.

A fim de alcançar como os saberes da profissão apareciam nas narrativas comparei no NVivo o nó *saberes* com todos os outros *nós*. O programa gerou o número de vezes em que os trechos codificados coincidiam ao comparar o *nó saberes* com cada um dos outros *nós*. Por exemplo: quantos trechos iguais haviam sido codificados tanto em *crianças*, como em *saberes*; ou em *dificuldades* e *saberes* e assim por diante. Diante dessa consulta construí o quadro 7 (ver quadro).

Como exposto no quadro, o número de trechos que mais coincide com os trechos codificados no *nó saber*, se encontra no *nó escrita* (subdividido em escrita, diálogo com autores e reflexões). O que indica que ao escrever e, nesse ato, refletir sobre a minha própria prática e estabelecer diálogos com autores que lia, eu revelava quais eram os saberes que vinha construindo, durante o processo de ser professora e de refletir sobre o cotidiano escolar e as relações estabelecidas na escola.

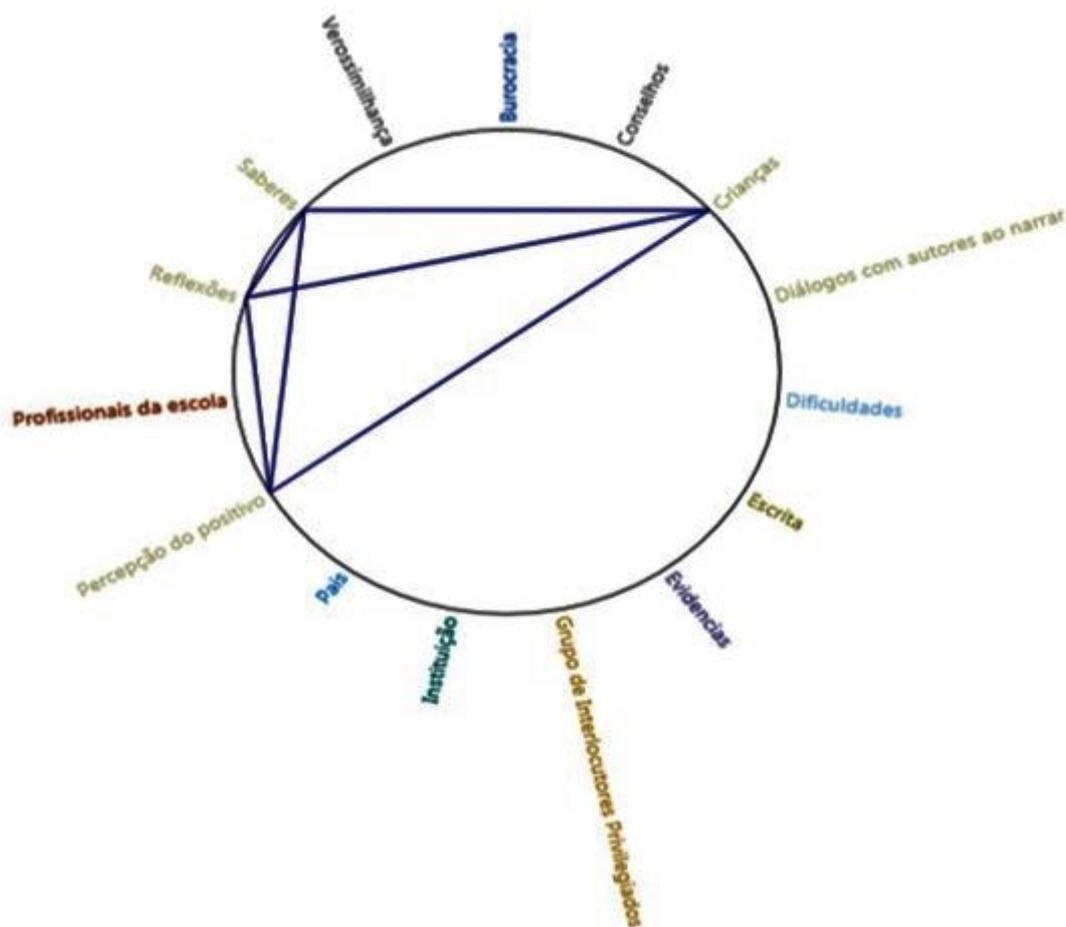
¹²⁴ Tradução livre: E quando se conhece algo, uma realidade qualquer, a fazemos presente. Estar presente que em espanhol tem o sentido de presença y de presente temporal; está aí descoberto, não nos é estranho, nem oculto. A pessoa necessita de presenças.

Nodos que foram comparados com o nó <i>saber</i>	Número de codificação dupla
Crianças	11
Dificuldades	1
Escrita/Diálogos com autores/ Reflexões	4(E); 6(D); 8(R) = 18
Instituição/ Burocracia/ Pais/ Profissionais da escola	1(I); 1(B); 0(Pais); 2(Pro) = 4
Percepção do positivo	6
Respostas ao grupo de interlocutoras	2

(Quadro 8)

Posteriormente, pude gerar o que o programa chama de conglomerado (imagem 18). O conglomerado evidenciou a relação entre todos os *nós* e não somente com cada *nó* em relação ao *nó saber*. As relações tidas como mais fortes são aquelas que possuem mais trechos de narrativas que foram selecionados em mais de um *nó*. O conglomerado gerado pelo programa indica que *saberes*, *crianças*, *reflexões* e *percepção do positivo* estabelecem uma forte relação entre si, como pode ser observado nos quatro triângulos (imagem 18).

Diante da compreensão, a partir de diferentes interpretações já compartilhadas nesta narrativa, de que as dificuldades e os/as interlocutores/as também me constituíam na profissão e, nessas relações construía saberes docentes, pude compreender porque os triângulos indicam que as relações dos saberes são mais fortes com os outros três *nós*. Ao indicar que ao comparar os trechos das narrativas, as relações nas quais mais aparecem codificações semelhantes são essas citadas acima, entendo que era ao dizer das crianças, percebendo os sucessos, a partir de reflexões, que eu evidenciava os saberes que ia construindo.



(Imagem 18: Conglomerado)

Afirmar, por exemplo, que eu construía mais saberes a partir das percepções do positivo do que das dificuldades que sofria pode vir a ser um equívoco. O saber não era construído só nas dificuldades ou no que dava certo, a construção do saber docente era um processo. Os saberes eram revelados (não construídos), na maioria das vezes, quando eu narrava sobre as crianças, sobre o que deu certo ou quando me questionava. É importante destacar que o conglomerado indica onde as codificações coincidem e não como se dava a construção dos saberes docentes.

Nessa reflexão é importante mencionar, novamente, que notar o que não havia dado certo, o negativo, era parte do processo de construção do conhecimento através da reflexão sobre a minha prática e as relações, já que era, como evidenciado anteriormente, também o que me possibilitava a perplexidade. O sentimento de perplexidade (ZAMBRANO, 1992), me fazia perceber a necessidade de mudanças e a vislumbrar novas possibilidades de ser e fazer, o que gerava,

como diz María Zambrano, o mínimo de definição para que a ação pudesse acontecer.

Essas novas ações, por vezes positivas, possibilitavam outra reflexão. E, na maioria das vezes, era nessa reflexão que os saberes eram nomeados. Vinham de um processo de construção intenso e terminavam por serem revelados/percebidos/nomeados geralmente quando eu narrava sobre o positivo, realizava reflexões e narrava sobre a relação com as crianças (como indica o conglomerado). Outros saberes também eram evidenciados ao narrar as dificuldades ou as interlocuções com outros que não os estudantes, contudo com uma frequência menor.

As dificuldades me levavam a reflexão sobre os "porquês" e os "comos" algo deveria mudar. A percepção do positivo me possibilitava pensar sobre os "porquês" e os "comos" algo havia dado certo. Nessa segunda reflexão, ao narrar como as razões e os movimentos dos sucessos, acabava, por vezes, descrevendo (por meio das narrativas) os saberes resultantes de todo o processo reflexivo.

Contudo, ontem todos participaram, foram para a roda porque eu disse que naquele momento mostraria para eles as centopeias que construíram. É... na verdade não demos conta de fazer uma roda, fizemos um bolo de crianças amontoadas nas centopeias, mas todas estavam lá, conversando sobre cada centopeia e, vez ou outra, contando suas novidades. Foram por que simplesmente estavam curiosos para ver as centopeias finalizadas ou por que sentiram-se pertencentes aquele momento, visto que foram eles quem construíram os insetos de sucata?(Trecho da narrativa "Quando caminhamos juntos", 27 de outubro de 2017).

Ao perceber a ação que havia dado certo e me perguntar por que havia sido positiva, descrevo um saber "quando as crianças se sentem pertencentes elas participam do que lhes é proposto". No entanto, vale lembrar que essa ação de levar o que haviam construído para o momento da roda, foi definida ao pensar sobre as razões dos insucessos.

O mesmo ocorria em relação ao grupo de interlocutoras e a comunidade escolar. Apesar de não aparecerem compondo a relação mais forte (quando se trata das semelhanças nas codificações das narrativas), as interlocuções (com os autores e as autoras, o grupo de interlocutoras e a comunidade escolar) também compunham o processo de construção do saber docente (como evidenciado na interpretação/análise horizontal em relação a esses grupos).

Ademais, o conglomerado ainda indica que os saberes eram nomeados/descritos quando eu narrava sobre as relações estabelecidas com as crianças e nas reflexões, isso é perceptível no trecho abaixo:

Pude perceber que as crianças respondem aos meus atos através de suas atitudes e essas, por sua vez, me possibilitam uma reflexão sobre a minha prática. As respostas que eu preciso para me organizar e proporcionar espaços-tempos de aprendizagens significativas, portanto, estão mais perto do que eu imaginava, são as crianças que me dão... (Trecho da narrativa "Quando caminhamos juntos", 27 de outubro de 2017)

A partir da reflexão sobre as relações estabelecidas com as crianças percebia que é preciso manter uma escuta e um olhar atentos para o que querem nos dizer as crianças, uma vez que isso indicará o que está bem ou o que devo mudar na prática pedagógica.

A INVENÇÃO DE SER PROFESSORA

Considerações não-finais

**Aquele era o tempo/ Em que as sombras se abriam
Em que os homens negavam /O que outros erguiam
E eu bebia da vida em goles pequenos/
Tropeçava no riso, abraçava de menos/
De costas voltadas não se vê o futuro/
Nem o rumo da bala/ Nem a falha no muro
E alguém me gritava/ Com voz de profeta
Que o caminho se faz/ Entre o alvo e a seta**
(Letra de Pedro Abrunhosa, Interpretado por Maria Bethânia)



(Imagem 19: Caminhos transformados - Fonte: Acervo Pessoal)

Confesso que, talvez, escrever essas considerações não finais, mas esteticamente acabadas, esteja sendo uma das partes mais difíceis desta tese. Não deveria ser esse o momento mais fácil? Afinal, o capítulo das considerações é quando revelo, de uma maneira mais direta, quais foram as lições aprendidas durante a pesquisa e essas, por sua vez, já estão narradas no decorrer da narrativa da pesquisa. Acredito que ao me movimentar no sentido de mobilizar e organizar as ideias, os saberes e os conhecimentos construídos dialogicamente e alteritariamente ao pesquisar narrando e ao narrar pesquisando, temo deixar algo para trás, ou até mesmo não dar a devida importância a aspectos que a merecem. Outra razão pode ser porque realmente é difícil dizer do processo e dos conhecimentos e saberes mobilizados na trajetória de uma maneira mais breve. Ou, ainda, posso estar com medo, por um medo como o que escreve Rosa Montero:

— Hoy quería escribir, tenía todo el día para escribir, y lo tirado por la borda contestando e-mails.

— ¿Por qué?

— No sé. A veces evita ponerte a trabajar. Es una cosa extraña.

— ¿Por pereza?

— No, no.

— ¿Por qué?

— Por miedo.

No se lo supe explicar, pero anoche, en la indefensión extrema de la noche, en la claridad alucinada de la noche, mientras daba vueltas en la cama, comprendí exactamente lo que quería decir. Por miedo a todo lo que dejas sin escribir una vez que pasas a la acción. Por miedo a concretar la idea, a encarcelarla, a deteriorarla, a mutilarla.¹²⁵ (MONTERO, 2011, p.46)

Acho que é um pouco de tudo isso e de outros tantos pontos. Porém, para alcançá-los teria de usar o espaço de escrever essas *Considerações não-finais*, o que não me parece ser o mais adequado a ser feito a essa altura do doutorado.

¹²⁵ Tradução livre: — Hoje eu queria escrever, tinha todo o dia para escrever e o desperdicei respondendo e-mails. / — Por quê? / — Não sei. Às vezes evita começar a trabalhar. É uma coisa estranha. / — Por causa da preguiça? / — Não, não. / — Por quê? / — Por medo. / Eu não soube como explicá-lo, mas a noite, na extremo desamparo da noite, na claridade alucinada da noite, enquanto girava de um lado para outro na cama, compreendi exatamente o que queria dizer. Por medo de tudo o que você deixa de escrever, uma vez que passa a escrever. Por medo de concretizar a ideia, aprisioná-la, deteriorá-la, mutilá-la.

Nomear essa parte da tese como *considerações não-finais*, ao invés do usual título *considerações finais* impulsionou a sua construção. A partir do momento que a nomeei desta forma, as palavras foram se organizando melhor, bem como a motivação e a disposição para escrevê-la.

Las palabras se reúnen y agrupan en constelaciones como los astros, pero más movibles que ellos se separan y entran en relación con otras de las que estuvieran separadas¹²⁶ (ZAMBRANO, 1992, p. 135).

Apesar das *considerações finais* constituírem uma tese, um artigo, um trabalho científico, a maneira como enxergo a pesquisa não é compatível com o título *considerações finais*. Tanto as pessoas como o mundo estão sendo constituídos a cada momento, sempre em movimento, nunca em um estado acabado, final, completo. O mesmo ocorre com essa tese, hoje ela tem um acabamento, amanhã (mesmo quando já for uma expressão final) poderá potencializar outros acabamentos, outras reflexões, outras interpretações.

A tese aqui apresentada constrói compreensões a respeito de como me constituí professora no início da docência. Os conhecimentos construídos nessa pesquisa estão situados num tempo e num espaço. Nesse espaço e nesse tempo, junto com o auditório social (VOLÓCHINOV, 2017) que eu possuía, foi possível que (do lugar único que eu ocupava) construísse saberes e conhecimentos que respondessem à questão da pesquisa. Cada um que ler, cada vez que ler, as possíveis interpretações, poderão vislumbrar novos sentidos à pergunta e à vivência aqui narradas. Diante disso, separo a palavra *considerações* da palavra *finais* e passo a reuni-la com a locução *não-finais*.

Afinal, por que finais? O caminho partilhado não termina por aqui (continuo constituindo-me professora-pesquisadora-pessoa responsiva e responsável por meus atos) e, por essa razão, levo comigo o conselho de Marco Polo a Kublai, em *As Cidades Invisíveis*.

¹²⁶ Tradução livre: As palavras se reúnem e se agrupam em constelações como as estrelas, porém mais móveis do que elas se separam e entram em relação com outras das que estavam separadas.

O atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação mas ainda não descobertas ou fundadas: a Nova Atlântida, Utopia, a Cidade do Sol, Oceana, Tamoé, Harmonia, New-Lanark, Icária.

Kublai perguntou para Marco:

— Você que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios?

— Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que a cidade para a qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la.

(Ítalo Calvino, 1990)

Eu também não posso parar de buscar esse caminho, sempre partilhado.

Sim, cheguei, ou melhor, chegamos (porque nunca estive sozinha nessa busca) como eu queria: construindo um caminho partilhado com as crianças e meus outros na invenção de ser professora. Nesta tese, alcancei como esse caminho foi construído, produzindo saberes e conhecimentos ao pensar e dizer do percurso, bem como ao caminhar. Para construir saberes da experiência (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002, CONTRERAS, 2013) e sistematizar conhecimentos provenientes do caminhar foi preciso acabar provisoriamente (BAKHTIN, 2010a) o vivido. Ao dizer do trajeto que já foi, em vista a responder a questão da pesquisa, e nesse dizer e em diálogo construir conhecimentos que dão a ver as respostas e constituem o

caminhar, foi necessário acabar provisoriamente o período que vai de outubro de 2010 ao final de 2017.

Assim, depois de quase um ano pensando em escrever as considerações e adiando esse momento, resolvi ir direto ao ponto e organizar a minha narrativa ao responder para mim mesma e para as leitoras e leitores deste trabalho: *Qual é a minha tese?* E, para responder a essa pergunta oportuna, neste momento retorno as perguntas que deram origem a pesquisa: *Como eu me constituo professora no início da docência? Como o outro me constitui na profissão? E como a escrita me constitui?*

À medida que eu alcançava diferentes exotopias (BAKHTIN, 2003), por me colocar em diferentes lugares¹²⁷, ampliava e diferenciava o meu auditório social (VOLÓCHINOV, 2017), tinha acesso a excedentes de visão (BAKHTIN, 2010a) e me conscientizava (FREIRE, 1979). E vice versa: a medida que eu ampliava o meu auditório social, eu acessava outros excedentes que me possibilitavam diferentes *topoís* de consciência. Constituí-me professora-pesquisadora-iniciante no e pelo trabalho, bem como, nesse constituir-me, modificava também o trabalho (MARX, 2010). Em outras palavras, que talvez respondam mais diretamente a questão: *eu me constituí professora no início da docência sendo professora, professora-pesquisadora e pesquisadora, alcançando dimensões de consciência que se relacionavam, em diálogo com os outros, principalmente as crianças, o grupo de interlocutoras e comigo mesma — quando me fazia outra de mim ao narrar reflexivamente o cotidiano escolar e a pesquisa e ao pesquisar a experiência.*

Ao ser professora para cada uma das crianças e para todas elas enquanto coletivo que formavam ensinava ao aprender e aprendia ao ensinar (FREIRE, 2006). Nesse ato ético — ético porque implicado, responsivo e responsável —, como ensinou Bakhtin (2010b), circulavam gêneros discursivos do cotidiano e também mais elaborados (BAKHTIN, 2010a). O auditório social direto ali era as crianças e as profissionais da escola. Meus atos, as relações com os sujeitos e com o contexto e os atos dos outros — que por vezes eram responsivos aos meus — me conscientizavam de movimentos que ocorriam nas relações que eu ia estabelecendo e com isso eu alcançava uma outra dimensão de consciência.

¹²⁷ De professora, de professora-pesquisadora e de pesquisadora.

No exercício de pesquisar e narrar reflexivamente o cotidiano escolar, as minhas práticas e as relações estabelecidas com meus outros e o partilhar as expressões dessas reflexões, circulavam gêneros discursivos mais elaborados, secundários (BAKHTIN, 2010a). Esse exercício e o partilhar das narrativas possibilitaram que eu ampliasse e diversificasse o meu auditório social mais imediato (VOLÓCHINOV, 2017), tendo acesso portanto a mais excedentes de mim mesma como professora-pesquisadora. Assim, ia constituindo-me professora de muitas maneiras. Ao refletir sobre o vivido, ao narrar, ao partilhar as narrativas e ao dialogar com o grupo de interlocutoras, bem como com as autoras e os autores que eu lia, ampliava as compreensões do vivido e construía memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a). Ao ser professora-pesquisadora eu acabava provisoriamente a dimensão de consciência anterior e com isso tinha acesso a uma segunda dimensão de consciência.

Já, ao ocupar o lugar de pesquisadora e, através de uma metodologia narrativa em educação, pesquisar o vivido e o refletido pela professora e pela professora-pesquisadora, o auditório social tornava-se ainda mais amplo e diferenciado, somava-se a ele outros eus que ocupavam lugares outros (a professora e a professora-pesquisadora), diferentes autoras e autores que eu lia, o grupo de pesquisa do GEPEC, no qual, por vezes, estabelecia interlocuções a respeito da minha pesquisa e os meus dois orientadores. Do lugar que me colocava ao pesquisar e em diálogo com os meus outros compreendia o vivido a partir de uma outra exotopia. Dava acabamentos estéticos provisórios à professora, à professora-pesquisadora e às relações estabelecidas nesses lugares e tinha outros excedentes. Esse movimento provocava outras conscientizações e uma terceira dimensão de consciência, possível pelo acabamento estético das outras duas.

Os lugares que eu ocupava, o auditório social diversificado e o ato de narrar reflexivamente e investigativamente, ao possibilitarem outras exotopias e diferentes excedentes, possibilitavam que essas dimensões de consciência se construíssem e se expressassem. Dimensões essas que acabam provisoriamente as anteriores, relacionam-se e dão outros sentidos umas as outras.

As dimensões de consciência que alcançava ao me deslocar nos três lugares que ocupava, faziam que eu me movimentasse no sentido de construir inéditos viáveis (FREIRE, 2005) a favor das crianças e de suas necessidades. Como afirma

María Zambrano (1992), a consciência vai acompanhada sempre de responsabilidade. A partir do momento que me conscientizava era responsável pelo que fazia com aquela nova informação. Junto com a escrita e com os outros, o olhar e a escuta sensíveis me auxiliavam na percepção do que era preciso mudar.

Entendo que ao responder como me constituo professora no início da docência, discorro sobre os movimentos de narrar e de pesquisar e sobre as relações que estabelecia com os meus outros. Diante disso, faz-se impossível responder essa pergunta sem dizer dos outros e da escrita, já que ambos fazem parte dessa constituição profissional. Contudo, julgo importante também escrever sobre esses movimentos separadamente (sei que um pressupõe o outro nesse vivido), pois me ajuda a dizer de como a minha constituição docente se deu, dando a devida importância a cada um dos aspectos, que na realidade estão integrados e coexistem.

Narrar reflexivamente a experiência vivida provocava um equilíbrio dinâmico, no qual eu unia o passado e o futuro em um presente (ZAMBRANO, 1992), um presente expandido (SANTOS, 2002), de uma maneira mais refletida. Eram as dificuldades que me impulsionavam a escrever e a partilhar meus escritos. Quando escrevia sobre o cotidiano escolar eu me distanciava do vivido, me colocava em um lugar exotópico (BAKHTIN, 2003). Deste lugar, olhava através de outra perspectiva e, dali, produzia um acabamento estético provisório (BAKHTIN, 2010a) cuja expressão (VOLÓCHINOV, 2017) era a narrativa reflexiva. Esse excedente possível, devido ao lugar diferente que me colocava, fazia com que eu enxergasse as ausências e as emergências (SANTOS, 2002) e construísse memórias de futuro (BAKHTIN, 2010a), percebendo novos horizontes — horizontes esses criadores de espaços e tempos (ZAMBRANO, 1992).

Consciencia histórica es signo de que aparece un horizonte al conocimiento histórico, pues la consciencia o bien engendra el horizonte o nace de él, los dos se implican y se llaman, no pueden existir uno sin el otro (ZAMBRANO, 1992, p. 60).

E nesse movimento, ao ter acesso a novos horizontes emergiam novas conscientizações e vice-versa, das novas conscientizações vislumbrava novos horizontes. Assim, as memórias de futuro, ou seja, os horizontes definiam a minha ação no presente, mudava o presente vivido para, portanto, alcançar aquelas

memórias e aqueles horizontes vislumbrados pelo exercício dialógico estabelecido com meus outros.

O ato de narrar (ético desde que não indiferente), em um primeiro momento, ao acabar provisoriamente o vivido se configurava como um acontecimento estético. No entanto, esse ato não se limitava a isso. O acabar estético potencializava a construção de memórias de futuro e essas faziam com que eu mudasse o presente.

Quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui (o panfleto, o manifesto, o discurso acusatório, o discurso laudatório e de agradecimento, o insulto, a confissão-relatório, etc.) (BAKHTIN, 2010a, p.20).

Nesse caso o acontecimento da pesquisa. No caminho metodológico (tanto da professora-pesquisadora, como da pesquisadora), também a partir do acabamento estético presente na expressão do passado, fazia do ato da escrita um ato investigativo, que possibilitava o diálogo, a escuta, a conscientização e a produção de conhecimentos. Por causa das conscientizações e dos conhecimentos construídos, mudava o presente para chegar aos futuros vislumbrados — momento em que o ato de narrar investigando e investigar narrando (SIMAS e PRADO, 2012; PRADO e SIMAS, 2014) possibilitava um novo ato ético. Além de estético e ético o acontecimento da pesquisa ainda era cognitivo, na medida em que produzia conhecimentos novos. Nesse sentido o acontecimento desta pesquisa narrativa era composto por atos estético, ético e cognitivo.

Os outros não me constituíam só através das interações presenciais ou virtuais, no caso dos e-mails do grupo de interlocutoras. Eles me constituíam ainda nas narrativas do vivido e da pesquisa. Não eram trazidos nas narrativas e na narrativa da pesquisa como objetos meus, da professora-pesquisadora-iniciante e autora da tese, mas como sujeitos das relações estabelecidas entre nós, como sujeitos equipolentes

Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se objetificam, isto é, não perdem o seu SER como vozes e consciências autônomas (BAKHTIN, 2015, p.5, com destaque em itálico pelo autor).

Isso fazia dessas expressões, expressões polifônicas (BAKHTIN, 2015). Não somente quando escutava e olhava para meus outros novamente: ao transcrever suas falas nas narrativas, ao olhar as fotos, ao recordar suas atitudes, ao buscar compreender os porquês de seus atos (responsivos a mim); mas também no acontecimento da aula e no imediato das relações, ia alcançando como cada uma das crianças, das profissionais da escola e do grupo de interlocutoras me constituía professora.

Entendo que somos constituídas pelas relações dialógicas, ou seja, alteritariamente, o outro me constitui desde o momento em que nasci (até mesmo antes disso). A minha constituição profissional portanto se dá, como todas as outras, alteritariamente. Assim o tríptico movimento eu-para-mim, eu-para-o-outro e outro-para-mim sempre existiu. Atentar-me (com o intuito de buscar entendê-lo) a maneira como se davam esses três movimentos foi algo que, além de constituir-me professora-pesquisadora, constituiu a minha consciência a respeito da constituição profissional e a respeito das relações que eu ia estabelecendo no cotidiano escolar.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que deste meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2010a, p.23).

Esse exercício empático com meus outros — crianças, interlocutoras, autores e autoras e outros — no mundo da vida¹²⁸ pessoal e profissional possibilitou-me um olhar e uma escuta atentas não só às necessidades das crianças, como também às minhas necessidades de professora-pesquisadora-iniciante.

Aproximava-me do mundo delas, mesmo sabendo da impossibilidade de ocupar o lugar do outro, e buscava compreender porque agiam como agiam. Em seus atos as crianças possibilitavam excedentes não só de mim, como também das relações que iam sendo estabelecidas no cotidiano escolar. A partir dos atos das

¹²⁸ É importante enfatizar que na citação anterior Bakhtin fala do autor em relação a personagem. No mundo da vida não é possível eu me colocar no lugar do outro. Cada um ocupa o seu lugar único no existir-evento da vida. Mas é sim possível um movimento empático no qual vou até os outros para tentar observar da perspectiva que eles o fazem.

crianças, responsivos a mim, percebia o que estava fazendo bem e o que precisava mudar. Mais do que todos, elas me formavam professora a cada momento. Assim também ocorria nas interlocuções por e-mails, ao responderem meus e-mails as interlocutoras davam a ver a imagem que tinham de mim e do meu trabalho, possibilitando-me excedentes de visão.

Nessa busca por entender os estudantes "saia de mim" para aproximar-me deles, de suas perspectivas, dos sentidos que atribuíam aos atos presentes naquele cotidiano (outro-para-mim). E vice versa (eu-para-o-outro). Depois dessa "saída" sempre "voltava a mim" (eu-para-mim). Nessa volta, trazendo comigo os excedentes que agora tinha acesso, tinha mais recursos para pensar no futuro, já mudando o presente.

No decorrer de todos esses movimentos eu ia produzindo saberes e conhecimentos a respeito do ser professora.

Além da escrita narrativa e da metodologia narrativa, do auditório social, dos lugares que me colocava, das dimensões de consciência possíveis, outro aspecto que fazia parte dessa produção de saberes e conhecimentos era o fato de que cada conhecimento produzido era base para que outros pudessem ser construídos no diálogo com meus outros. —Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2010, p.34). Conforme eu construía conhecimentos no/do/pelo cotidiano escolar, mais tarde eles me auxiliavam a sistematizar novos saberes (como indicado na interpretação / análise vertical), já que

el conocimiento cuando es asimilado no deja la vida humana en el mismo estado en que la encontró, pues de ser así no sería necesario, y los que se han ocupado exclusivamente de la aplicación técnica tendrían razón. La vida necesita del pensamiento, pero lo necesita porque no puede continuar el estado en que espontáneamente se produce. Porque no basta nacer una vez y moverse en un mundo de instrumentos útiles. La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. (ZAMBRANO, 2008, p. 76-77)

Foi também assim que um ano de docência veio constituindo o próximo, um saber puxava o outro.

Ao retornar aos tópicos que produzi no final da narrativa de cada ano escolar pesquisado, é inegável o que aqueles saberes produzidos revelam: é preciso na relação estabelecida com as crianças construir a reflexão sobre a própria prática e sobre os vínculos constituídos no cotidiano escolar. Mas por quê? Porque no meu início docente, para que eu aprendesse a ser e me inventasse professora eu estabeleci uma relação com as crianças, na qual elas me ajudavam nessa construção do trabalho docente. Precisamos, portanto, nos atentar às crianças, aos seus atos, pois são elas que revelam o que é necessário mudar (mudar porque não faz sentido, porque não é relevante, porque não motiva o diálogo ou as trocas etc), o que está bem e, junto com a professora, vão construindo maneiras de ser e fazer (CERTEAU, 2008) coletivamente no cotidiano escolar. Diante disso, se eu tivesse de dizer uma única coisa para uma professora que acabou de iniciar o ofício docente, eu diria: são as crianças que me ensinam a ser professora, mas para isso eu preciso, na relação com elas, refletir sobre a minha prática pedagógica.

Para revelar porque diria isso eu retomo os saberes construídos em 2010, 2011 e 2012, organizados agora em três blocos¹²⁹:

- A criança é produtora de conhecimentos e autora de suas aprendizagens (2010). É importante que a turma se reconheça como um coletivo, não só para que os vínculos sejam mais estreitos e os conteúdos atitudinais melhor desenvolvidos e praticados, mas também para que se reconheçam autores de produções conjuntas (2011). A prática de um trabalho coletivo entre as crianças, junto com a cooperação e com os fatos das crianças se sentirem parte integrante da escola e autoras de suas produções também ajuda na construção da autonomia (que é construída pouco a pouco) de cada uma e do coletivo (2012). Essa autonomia, junto com a construção de um ambiente no qual o diálogo seja um valor e as práticas cooperativas e coletivas sejam favorecidas, também favorece que as crianças sejam mediadoras entre o conhecimento e seus colegas, podendo inclusive, na discussão sobre as hipóteses da língua escrita, ter uma grande parcela de responsabilidade no sucesso da alfabetização dos pares (2012). Crianças pequenas são, a todo momento,

¹²⁹ Nesses blocos há entre parênteses os anos 2010, 2011 e 2012. Isso ocorre porque para construí-los voltei a parte da tese que diz dos saberes construídos em cada ano e agora, ao produzir os blocos, indico o tempo em que cada saber foi sistematizado.

criativas, inventivas e entram muito no jogo simbólico. Estas características favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita se fizermos uso delas, ao invés de reprimi-las. Ao cultivar essas características será mais simples e prazeroso aprender, criar e ensinar (2012).

- Antes de qualquer coisa é necessário conhecer as crianças. Não se pode atropelá-las em prol dos conteúdos, mas sim pensar as propostas e adequar esses conteúdos a partir do que vamos conhecendo das crianças e das relações que vamos construindo; fazendo assim com que a relação que a criança estabelecerá com os conhecimentos seja qualitativamente melhor (2010). Para que os alunos se envolvam mais nas propostas é necessário não pensar somente na proposta, mas também na organização do tempo, do espaço, de como será a rotina de cada dia, nos procedimentos metodológicos, enfim, na organização do trabalho pedagógico (2011). É preciso entender a razão dos atos das crianças para, assim, reorganizar o trabalho docente (2011). Refletir sobre e buscar entender como as crianças constroem o conhecimento faz com que o professor pense propostas que favoreçam a reflexão das crianças e que aprimorem a prática de ensino docente, o que se configura como um autodesenvolvimento profissional (2012). Dividir a responsabilidade, até certo grau, das tarefas, da organização do trabalho e do que ocorre em aula com a turma possibilita que se sintam e se percebam integrantes e agentes transformadores do espaço escolar (2012). Quando as culturas infantis são consideradas no trabalho escolar, as crianças começam a fazer mais uso da escrita de maneira espontânea, também para produzirem cultura (2012). A agitação, a movimentação e a desordem nem sempre são desorganizadoras, mas se configuram como outras maneiras de testar hipóteses e refletir sobre o conhecimento, coletivamente e em movimento (2012).

- Quando não se sabe por quê, para quê, para quem e como, já não se ensina, já não se aprende. Quem ensina aprende ao ensinar; e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2006), quando os saberes dos estudantes são reconhecidos como saberes e considerados no processo de ensino e aprendizagem (2010). Para alcançar cada criança a escola precisa responder à vida. A escola não deveria preparar para a vida, a vida deveria estar na escola. Contudo, quando a

configuração da dinâmica de uma turma é o contrário disso é preciso mudar pouco a pouco, inserir aos poucos novas dinâmicas e propostas, para que os estudantes não se desorientem totalmente (2010). Ou seja, quando os alunos estão acostumados a trabalhar de uma maneira, as mudanças devem ser inseridas aos poucos, para que as propostas mais diferentes, inovadoras e interativas não se transformem em propostas desorganizadoras do trabalho (2011). É possível associar as propostas escolares à vida e às infâncias presentes em uma turma sempre. Quando o ambiente é favorável para que as crianças se expressem e sejam como são, isso fica ainda mais fácil, porque elas indicam à professora seus interesses e a escrita, geralmente, está nesse complexo de interesses articulada com outros (2012).

Apreendi, portanto, que para ser uma professora que visa ser para cada um de seus alunos e para o coletivo que forma junto a eles é preciso estar atenta aos saberes descritos acima. Ou seja: entender as crianças como produtoras de conhecimentos, como singulares, como coletivo que formam, como inventivas e autônomas (bloco 1). Conhecer as crianças: as propostas que vamos e como vamos desenvolvê-las junto as crianças também dependem de quem são elas e de suas histórias, interesses e necessidades (bloco 2). Compreender que a vida deve estar dentro da escola, para isso ocorrer precisamos valorizar e levar em conta no processo de ensino e de aprendizagem os interesses e os saberes que os estudantes revelam (bloco 3).

Portanto, se nós, professoras, nos atentarmos as crianças e aos seus atos — responsivos (BAKHTIN, 2010b) a nós e as relações que estabelecem — estaremos aprendendo a ser professoras a cada dia junto ao grupo de estudantes ao qual formamos um coletivo. E, ademais, estaremos sendo professoras que agem responsabilmente e responsivamente, participantes e não-indiferentes (BAKHTIN, 2010b), que consideram o outro em toda a sua complexidade e incompletude. Estaremos agindo eticamente.

É somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro (...)
Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos

valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não álibi de cada um no existir. (PONZIO, 2010b, p.22-23)

Inventei-me professora com meus outros, ao atentar-me as crianças e aprender modos de ser e fazer no cotidiano escolar junto a elas. No entanto, isso só foi possível porque na relação estabelecida com elas eu construí a reflexão sobre a prática. São os exercícios de reflexão e de pesquisa sobre a minha prática pedagógica, sempre em diálogo, que revelam esse inventar-me professora-pesquisadora-iniciante.

No entanto o caminho não acabou, aqui o acabamento que lhe foi dado é provisório, o caminho continua e, parafraseando Marco Polo, aproveito para dizer que:

— Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data da atracação. Às vezes, basta-me uma agitação da criança no meio da roda de conversa que me abre para outras conversas, um olhar que responde ao meu ato quando já não sei o que faço, a brincadeira de duas crianças que me fazem questionar a aula, para pensar que partindo dali construiremos pedaço por pedaço o caminho partilhado, feito de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. Se digo que o caminho para o qual tende os nossos encontros é descontínuo no espaço e no tempo, ora mais ralo, ora mais denso, você não deve crer que pode parar de traça-lo.



(Foto 20: Caminhos partilhados - Fonte: Acervo Pessoal)

LA INVENCION DE SER MAESTRA

Consideraciones "no-finales"

Confieso que, quizá, esas consideraciones "no-finales", pero estéticamente acabadas, estén siendo una de las partes más difíciles de esta tesis. ¿No debería ser ese el momento más fácil? Es decir, el capítulo de las consideraciones es cuando revelo, de una manera más directa, cuales fueran las liciones aprendidas durante la investigación e esas, a su vez, ya están narradas en la narrativa de la investigación. Creo que al moverme en el sentido de movilizar y organizar las ideas, los saberes y los conocimientos construidos dialógicamente y alteritariamente, al investigar narrando y al narrar investigando, temo dejar algo para tras. O, aún, no dar la debida importancia para aspectos que lo merecen. Otra razón puede ser porque realmente es difícil decir del proceso y de los conocimientos y saberes movilizados en la trayectoria de una manera más breve. O, también, puedo estar con miedo, por un miedo como lo que escribió Rosa Montero:

— Hoy quería escribir, tenía todo el día para escribir, y lo tirado por la borda contestando e-mails.

— ¿Por qué?

— No sé. A veces evita ponerte a trabajar. Es una cosa extraña.

— ¿Por pereza?

— No, no.

— ¿Por qué?

— Por miedo.

No se lo supe explicar, pero anoche, en la indefensión extrema de la noche, en la claridad alucinada de la noche, mientras daba vueltas en la cama, comprendí exactamente lo que quería decir. Por miedo a todo lo que dejas sin escribir una vez que pasas a la acción. Por miedo a concretar la idea, a encarcelarla, a deteriorarla, a mutilarla. (MONTERO, 2011, p.46)

Pienso que la razón para la dificultad en escribir las *consideraciones* es un poco de todo eso, y de otros tantos puntos que para alcanzarlos habría de usar el espacio de escribir esas *Consideraciones no-finales*, lo que no me parece lo más adecuado a ser hecho en ese momento.

Nombrar esa parte de la tesis como *consideraciones no-finales*, al revés del usual título *consideraciones finales* estimuló su construcción. A partir del momento que la nombré de esta manera, las palabras fueron organizándose mejor, así como la motivación y la disposición para escribir.

Las palabras se reúnen y agrupan en constelaciones como los astros, pero más movibles que ellos se separan y entran en relación con otras de las que estuvieran separadas (ZAMBRANO, 1992, p. 135).

A pesar de las consideraciones finales constituir una tesis, un artículo, un trabajo científico, la manera como comprendo la pesquisa no es compatible con el título *consideraciones finales*. Tanto las personas como el mundo están siendo constituidos a cada momento, siempre en movimiento, nunca en un estado acabado, final, completo. Lo mismo ocurre en esta tesis, hoy ella tiene un acabamiento, mañana (mismo cuando sea una expresión final) podrá potencializar otros acabamientos, otras reflexiones, otras interpretaciones.

La tesis aquí presentada construye comprensiones acerca de cómo me constituí maestra en el principio de la docencia. Los conocimientos construidos en esa pesquisa están situados en un tiempo y en un espacio. En ese espacio y en ese tiempo, junto al auditorio social (VOLÓCHINOV, 2017)¹³⁰ que yo poseía, fue posible que (desde el lugar único que yo ocupaba) construyera saberes y conocimientos que respondiesen a esa cuestión de investigación. Cada persona que leer, cada vez que leer, las posibles interpretaciones, podrán vislumbrar nuevos sentidos a la pregunta y a la vivencia aquí narradas. Por eso, separo la palabra *consideraciones* de la palabra *finales* y la reúno con la locución *no-finales*.

¿Y por qué finales? El camino compartido no acaba aquí — sigo me constituyendo maestra-investigadora-persona responsable y responsable por mis actos (BAKHTIN, 2010b)¹³¹ — y, por esa razón, llevo conmigo el consejo de Marco Polo a Kublaur, en *Las Ciudades Invisibles*.

¹³⁰ Para versión en español ver: Voloshinov, Valentin. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje - los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

¹³¹ Para versión en español ver: Bajtin, Mijail. (1998). *Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos*. Barcelona: Anthropos Editorial.

El atlas del Gran Kan contiene también los mapas de las tierras prometidas visitadas con el pensamiento pero todavía no descubiertas o fundadas; la Nueva Atlántida, Utopía, la Ciudad del Sol, Océana, Tamoé, Armonía, New-Lanark, Icaria.

Pregunta Kublai a Marco:

– Tú que exploras en torno y ves los signos, sabrás decirme hacia cuál de estos futuros nos impulsan los vientos propicios.

– Para llegar a esos puertos no sabría trazar la ruta en la carta ni fijar la fecha de llegada. A veces me basta un escorzo abierto en mitad mismo de un paisaje incongruente, un aflorar de luces en la niebla, el diálogo de dos transeúntes que se encuentran en medio del trajín, para pensar que partiendo de allí juntaré pedazo a pedazo la ciudad perfecta, hecha de fragmentos mezclados con el resto, de instantes separados por intervalos, de señales que uno manda y no sabe quién las recibe. Si te digo que la ciudad a la cual tiende mi viaje es discontinua en el espacio y en el tiempo, ya más rala, ya más densa, no has de creer que se puede dejar de buscarla.

(Ítalo Calvino, 1990)¹³²

Yo también no puedo parar de buscar ese camino, siempre compartido.

Sí, llegué, o mejor, llegamos (porque nunca estuve sola en esa búsqueda) como me gustaría: construyendo un camino compartido con los niños y mis "otros" en la invención de ser maestra. En esa tesis, alcancé como ese camino fue construido, produciendo saberes y conocimientos al pensar y al decir del recorrido, así como al caminar. Para construir saberes de la experiencia (ZAMBRANO, 2008; LARROSA, 2002, CONTRERAS, 2013) y sistematizar conocimientos provenientes del caminar fue necesario producir un acabamiento provisional (BAKHTIN,

¹³² Para versión en español ver: CALVINO, Ítalo. (2017). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Ediciones Siruela.

2010a)¹³³ para el vivido. Al decir del trabajo que ya fue, teniendo en vista responder la cuestión de la investigación, y a través de ese decir y del diálogo construir conocimientos que dan a ver las respuestas y constituyen el caminar, fue necesario acabar provisionalmente el período desde octubre de 2010 hasta diciembre de 2017.

Así, después de casi un año pensando en escribir las consideraciones y adelantando ese momento, decidí ir directo al punto y organizar mi narrativa al responder para mí misma y para las lectoras y los lectores de este trabajo la cuestión: *Cual es mi tesis?* Y, para contestar a esa pregunta oportuna, en este momento retorno a las preguntas que dieron origen a esta investigación: ¿Cómo yo me constituyo maestra, en el y por el trabajo, en el inicio de la docencia? ¿Cómo el "otro" me constituye como maestra? ¿Cómo la escrita contribuye en ese proceso?

A medida que yo alcanzaba diferentes extraposiciones (BAKHTIN, 2010a) al ponerme en diferentes lugares¹³⁴, yo ampliaba y diferenciaba mi auditorio social (VOLÓCHINOV, 2017), tenía acceso a excedentes de visión (BAKHTIN, 2010a) y me concientizaba (FREIRE, 1979) y viceversa: a medida que yo ampliaba mi auditorio social, yo accedía a otros excedentes que me posibilitaban diferentes *topois* de conciencia. Constituía me maestra-investigadora-principiante en el y por el trabajo, bien como, en ese constituirme, cambiaba también el trabajo (MARX, 2010). En otras palabras, que tal vez respondan más directamente a la cuestión: *yo me constituí maestra en el principio de la docencia siendo maestra, maestra-investigadora y investigadora; alcanzando dimensiones de conciencia que se relacionaban, en diálogo con los "otros", principalmente, con los niños, el grupo de interlocutoras y conmigo misma cuando me hacía "otra de mí", al narrar reflexivamente el cotidiano escolar y al investigar la experiencia.*

Al ser maestra para cada uno de los niños y para todos ellos como colectivo que formaban, enseñaba al aprender y aprendía al enseñar (FREIRE, 2006). En ese acto ético — ético porque implicado, responsivo y responsable —, como enseñó Bakhtin (2010b), circulaban géneros discursivos del cotidiano y también más elaborados (BAKHTIN, 2010a). El auditorio social directo allí era los niños y las

¹³³ Para versión en español ver: Bajtín, Mijail. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

¹³⁴ De maestra, de maestra-investigadora y de investigadora.

profesionales del colegio. Mis actos, las relaciones con los sujetos y con el contexto y los actos de los otros — que muchas veces eran responsivos a los míos — me concientizaban de movimientos que ocurrían en las relaciones que yo iba estableciendo y con eso yo alcanzaba una otra dimensión de conciencia.

En el ejercicio de investigar y narrar reflexivamente el cotidiano escolar, las prácticas y las relaciones, circulaban géneros del discurso más elaborados, secundarios (BAKHTIN, 2010a). Ese ejercicio y el compartir las narrativas posibilitaran que yo ampliase y diversificase mi auditorio social más inmediato (VOLÓCHINOV, 2017), habiendo acceso, por lo tanto, a más excedentes de mí misma como maestra-investigadora. Así, iba constituyéndome maestra de muchas maneras. Al reflexionar sobre el vivido, al narrar, al compartir las narrativas y al dialogar con el grupo de interlocutoras, bien como con las autoras e los autores que yo leía, ampliaba las comprensiones del vivido y construía recuerdos de futuro (BAKHTIN, 2010a). Al ser maestra-investigadora yo acababa provisionalmente la dimensión de conciencia anterior y con eso accedía a una segunda dimensión de conciencia.

Ya, al ocupar el lugar de investigadora y, a través de una metodología narrativa en educación, investigar el vivido y el reflexionado por la maestra y por la maestra-investigadora, el auditorio social se tornaba aún más amplio y diferenciado, se sumaba a ello otros "yos" que ocupaban lugares otros (la maestra y la maestra-investigadora), diferentes autoras y autores que yo leía, el grupo de investigación del GEPEC, en lo cual, establecía interlocuciones sobre mi investigación y mis dos coordinadores de tesis. Desde ese lugar que me colocaba al investigar y en diálogo con mis "otros", comprendía lo vivido a partir de una otra extraposición (BAKHTIN, 2010a). Daba acabamientos estéticos provisionales a la maestra, a la maestra-investigadora y a las relaciones establecidas en esos lugares y, por eso, tenía otros excedentes. Ese movimiento provocaba otras concientizaciones y una tercera dimensión de conciencia, posible por el acabamiento estético de las otras dos.

Los lugares que yo ocupaba, el auditorio social diversificado y el acto de narrar reflexivamente e investigativamente, al posibilitaren otras distancias (extralocalidades) y diferentes excedentes, posibilitaban que esas dimensiones de conciencia se construyesen y se expresasen. Dimensiones esas que acaban provisionalmente las anteriores, se relacionan y dan otros sentidos unas a las otras.

Las dimensiones de conciencia que alcanzaba al desplazarme por los tres lugares que ocupaba, hacían que me moviera en el sentido de construir inéditos viables (FREIRE, 2005) a favor de los niños y de sus necesidades. Como afirma María Zambrano (1992), la conciencia va acompañada siempre de responsabilidad. A partir del momento en que me concientizaba era responsable por lo que hacía con aquella nueva información. Junto con la escrita y con los "otros", la mirada y la escucha sensibles me ayudaban en la percepción de lo que era preciso cambiar.

Entiendo que al responder como me constituyo profesora en el inicio de la docencia, escribo sobre los movimientos de narrar y de investigar y sobre las relaciones que establecía con "mis otros". Por eso, se hace imposible responder esta pregunta sin decir de "los otros" y de la escrita, ya que ambos forman parte de esa constitución profesional.

Sin embargo, creo que es importante discurrir sobre estos movimientos por separado (sé que uno supuso al otro en ese vivido), pues me ayuda a decir de cómo se ha dado mi constitución docente, dando la debida importancia a cada uno de los aspectos, que en realidad están integrados y coexisten.

Narrar reflexivamente la experiencia vivida provocaba un equilibrio dinámico, en el cual yo unía el pasado y el futuro en un presente (ZAMBRANO, 1992), un presente ampliado (SANTOS, 2002), de una manera más reflexionada. Eran las dificultades que me impulsaban a escribir y a compartir mis escritos. Cuando escribía sobre el cotidiano escolar yo me alejaba de lo vivido, me colocaba en un lugar extralocalizado (BAKHTIN, 2003). Desde ese lugar, miraba a través de otra perspectiva y, de allí, daba un acabamiento estético provisional (BAKHTIN, 2010a) cuya expresión (VOLOCHÍNOV, 2017) era la narrativa reflexiva. Ese excedente posible del lugar diferente que me colocaba hacía con que yo viese las ausencias y las emergencias (SANTOS, 2002) y construyese recuerdos de futuro (BAKHTIN, 2010a), percibiendo nuevos horizontes, horizontes esos criadores de espacios y tiempos (ZAMBRANO, 1992).

consciencia histórica es signo de que aparece un horizonte al conocimiento histórico, pues la consciencia o bien engendra el horizonte o nace de él, los dos se implican y se llaman, no pueden existir uno sin el otro (ZAMBRANO, 1992, p. 60).

En ese movimiento, al accesar nuevos horizontes, nuevas concientizaciones emergían y viceversa: de las nuevas concientizaciones, vislumbraba nuevos horizontes. Así, los recuerdos de futuro, o sea, los horizontes definían mi acción en el presente. Yo cambiaba el presente vivido para, por lo tanto, alcanzar aquellos recuerdos y aquellos horizontes vislumbrados por el ejercicio dialógico establecido con "mis otros".

El acto de narrar (ético desde que no indiferente), en un primero momento, al acabar provisionalmente el vivido se configuraba como un acto estético. Sin embargo, ese acto no se limitaba a eso. El acabar estético potencializa la construcción de recuerdos de futuro e esos hacían que yo cambiase el presente.

Quando el personaje y el autor coinciden o quedan juntos frente a un valor común, o se enfrentan uno a otro como enemigos, se acaba el acontecer estético y comienza el ético (panfleto, manifiesto, veredicto, discurso laudatorio o de agradecimiento, injuria, confesión autoanalítica, etc.) (BAJTÍN, 1999, p. 28).

En ese caso el acontecimiento de la investigación. En el camino metodológico (tanto de la maestra-investigadora, como de la investigadora), también a partir del acabamiento estético presente en la expresión del pasado, hacía del acto de la escrita un acto investigativo, que posibilitaba el diálogo, la escucha, la concientización y la producción de conocimientos. Debido las concientizaciones y los conocimientos construidos, yo cambiaba el presente para llegar a los futuros vislumbrados — momento en que el acto de narrar investigando e investigar narrando (SIMAS y PRADO, 2012, PRADO y SIMAS, 2014), posibilitaba un nuevo acto ético. Aparte de estético y ético, el acontecimiento de la investigación aún era cognitivo, a medida que producía nuevos conocimientos. En ese sentido esa investigación narrativa era compuesta por actos estético, ético y cognitivo.

Los otros no me constituían sólo a través de las interacciones presenciales o virtuales, en el caso de los correos electrónicos del grupo de interlocutoras. Ellos me constituían todavía en las narrativas de lo vivido y de la investigación. No eran traídos en las narrativas y en la narrativa de la investigación como objetos míos, de la maestra-investigadora-principiante y autora del texto de la tesis, sino como sujetos de las relaciones establecidas entre nosotros, como sujetos equipolentes

Equipolentes são consciências e vozes que participam do diálogo com as outras vozes em pé de absoluta igualdade; não se

objetificam, isto é, não perdem o seu SER como vozes e consciências autônomas ¹³⁵ (BAKHTIN, 2015, p.5, con destaque en itálico por el autor).

Esto hacía de esas expresiones, expresiones polifónicas (BAKHTIN, 2015)¹³⁶. No sólo cuando escuchaba y miraba a "mis otros" nuevamente: al transcribir sus hablas en las narrativas, al mirar las fotos, al recordar sus actitudes, al buscar comprender los porqués de sus actos (responsivos a mí); pero también en el acontecimiento de la clase y en el inmediato de las relaciones, iba alcanzando como cada uno de los niños, de las profesionales de la escuela y del grupo de interlocutoras me constituían maestra.

Entiendo que somos constituidos por las relaciones dialógicas, o sea, alteritariamente, el otro me constituye desde el momento en que nací (incluso antes de eso). Mi constitución profesional por lo tanto se da, como todas las demás, alteritariamente. Así el triple movimiento yo-para-mí, yo-para-el-otro y otro-para-mí (BAJTÍN, 1999) siempre existió. Atentarme (con la intención de buscar entenderlo) a la manera como se daban esos tres movimientos fue algo que, además de constituirme maestra-investigadora, constituyó mi conciencia al respecto de la constitución profesional y al respeto de las relaciones que yo iba estableciendo en el cotidiano escolar.

Yo debo llegar a sentir a este otro, debo ver su mundo desde dentro, evaluándolo tal como él lo hace, debo colocarme en su lugar y luego, regresando a mi propio lugar, completar su horizonte mediante aquel excedente de visión que se abre desde mi lugar, que está fuera del suyo; debo enmarcarlo, debo crearle un fondo conclusivo del excedente de mi visión, mi conocimiento, mi deseo y sentimiento. (BAJTÍN, 1999, p.30).

Ese ejercicio empático con "mis otros" — niños, interlocutoras, autores y autoras y otros — en el mundo de la vida¹³⁷ personal y profesional me posibilitó una

¹³⁵ Traducción libre: *Equipolentes* son conciencias e voces que participan del diálogo con las otras voces en absoluta igualdad; no se objetificam, es decir, no pierden su SER como voces y consciencias autónomas.

¹³⁶ Para versión en español ver: Bajtin, Mijail. (2005). *Problemas de la poética de Dostoiévski*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹³⁷ Es importante enfatizar que en la cita anterior, Bajtin habla del autor en relación al personaje. En el mundo de la vida no es posible ponerme en el lugar del otro. Cada uno ocupa su lugar único en el

mirada y una escucha atentas no sólo a las necesidades de los niños, sino también a mis necesidades de maestra-investigadora-principiante.

Me acercaba del mundo de los niños, aun sabiendo de la imposibilidad de ocupar el lugar del otro, y buscaba comprender por qué actuaban como actuaban. En sus actos los niños posibilitaban excedentes no sólo de mí, como también de las relaciones que iban siendo establecidas en el cotidiano escolar. A partir de sus actos, responsivos a mí, percibía lo que yo estaba haciendo bien y lo que necesitaba cambiar. Más que todos, los niños me formaban maestra en cada momento. Así también ocurría en las interlocuciones por correos electrónicos, al respondieren mis correos electrónicos las interlocutoras daban a ver la imagen que tenían de mí y de mi trabajo, posibilitándome excedentes de visión.

En esa búsqueda por entender a los alumnos "salía de mí" para acercarme a ellos, a sus perspectivas, a los sentidos que atribuían a los actos presentes en aquel cotidiano (otro-para-mí). Y viceversa (yo-para-el-otro). Después de esa "salida" siempre "me volvía a mí" (yo-para-mí). En ese volver, trayendo conmigo los excedentes que ahora tenía acceso, tenía más recursos para pensar en el futuro, ya cambiando el presente

En el transcurso de todos esos movimientos yo iba produciendo saberes y conocimientos acerca del trabajo docente.

Además de la escrita narrativa y de la metodología narrativa, del auditorio social, de los lugares que me colocaba, de las dimensiones de conciencia posibles, otro aspecto que formaba parte de esa producción de saberes y conocimientos era el hecho de que cada conocimiento producido era base para que otros pudiesen ser contruidos en el diálogo con mis otros.

—La comprensión del signo es el proceso de relacionar un signo dado que tiene que ser comprendido con otros signos ya conocidos; en otras palabras, la comprensión responde al signo mediante otros signos" (VOLÓSHINOV, 1992, p.34). Mientras yo construía conocimientos en el/del/por el cotidiano escolar, más tarde ellos me auxiliaban a sistematizar nuevos saberes (como indicado en la interpretación/análisis vertical), ya que

existir-evento de la vida. Pero es sí posible un movimiento empático en el que voy hasta los otros para intentar observar desde la perspectiva que lo hacen.

el conocimiento cuando es asimilado no deja la vida humana en el mismo estado en que la encontró, pues de ser así no sería necesario, y los que se han ocupado exclusivamente de la aplicación técnica tendrían razón. La vida necesita del pensamiento, pero lo necesita porque no puede continuar el estado en que espontáneamente se produce. Porque no basta nacer una vez y moverse en un mundo de instrumentos útiles. La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. (ZAMBRANO, 2008, pp. 76-77)

Fue aún así que un año de docencia vino constituyendo el otro, un saber construya al otro.

Al regresar a los tópicos que produjo al final de la narrativa de cada año escolar investigado, es innegable lo que esos saberes producidos revelan: es preciso, en la relación establecida con los niños, construir la reflexión sobre la propia práctica y sobre los vínculos constituidos en el cotidiano escolar. ¿Pero por qué? Porque en mi inicio docente, para que yo aprendiera a ser y me inventara maestra yo establecí una relación con los niños, en la cual ellos me ayudaban en esa construcción del oficio docente. Necesitamos, por lo tanto, atentarnos a los niños, a sus actos, pues son ellos quienes revelan lo que es necesario cambiar (cambiar porque no hace sentido, porque no es relevante, porque no motiva el diálogo o los intercambios, etc.), lo que está bien y, junto con la maestra, van construyendo maneras de ser y hacer (CERTEAU, 2008) colectivamente en el cotidiano escolar. Ante eso, si hubiera que decir una sola cosa a una maestra que acabó de iniciar el oficio docente, yo diría: son los niños que me enseñan a ser maestra, pero para ello necesito, en la relación con ellos, reflexionar sobre mi práctica pedagógica.

Para revelar por qué diría esto retomo a los saberes construidos en 2010, 2011 y 2012, organizados ahora en tres bloques¹³⁸:

- Los niño son productores de conocimiento y autores de sus aprendizajes (2010). Es importante que la clase se reconozca como un colectivo, no sólo para que los vínculos sean más estrechos y los contenidos de actitud mejor desarrollados y

¹³⁸ En estos bloques hay entre paréntesis los años 2010, 2011 y 2012. Esto ocurre porque para construirlos volví a la parte de la tesis que dice de los saberes construidos en cada año y ahora, al construir los bloques, indico el tiempo en que cada saber fue construido .

practicados, pero también para que se reconozcan autores de producciones conjuntas (2011). La práctica de un trabajo colectivo entre los niños, junto con la cooperación y con los hechos de los niños se sintieren parte integrante de la escuela y autores de sus producciones, también ayuda en la construcción de la autonomía (que se construye poco a poco) de cada niño y del colectivo (2012). Esta autonomía, junto con la construcción de un ambiente en el cual el diálogo sea un valor y las prácticas cooperativas y colectivas sean favorecidas, también favorecen que los niños sean mediadores entre el conocimiento y sus colegas, pudiendo incluso, en la discusión sobre las hipótesis de la lengua escrita, tener una gran parte de responsabilidad en el éxito de la alfabetización de los pares (2012). Los niños pequeños son, en todo momento, creativos, inventivos y entran mucho en el juego simbólico. Esas características favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura si hacemos uso de ellas en lugar de reprimirlas. Al cultivar esas características será más simple y agradable aprender, crear y enseñar (2012).

- Antes de cualquier cosa es necesario conocer a los niños. No se puede atropellarles en pro de los contenidos, sino pensar en las propuestas y adecuar los contenidos a partir de lo que vamos conociendo de los niños y de las relaciones que vamos estableciendo, haciendo así que la relación que el niño establecerá con el conocimiento sea cualitativamente mejor (2010). Para que los alumnos se involucren más en las propuestas es necesario no pensar solamente en la propuesta, sino también en la organización del tiempo, del espacio, de cómo será la rutina de cada día, en los procedimientos metodológicos, en fin, en la organización del trabajo pedagógico (2011). Es necesario entender la razón de los actos de los niños para así reorganizar el trabajo docente (2011). Reflexionar sobre y buscar comprender cómo los niños construyen el conocimiento hace que la maestra piense propuestas que favorezcan la reflexión de los niños y que mejoren la práctica de enseñanza docente, lo que se configura como un autodesarrollo profesional (2012). Dividir la responsabilidad, hasta cierto grado, de las tareas, de la organización del trabajo y de lo que ocurre en clase con la clase hace que se sientan y se perciban integrantes y agentes transformadores del espacio escolar (2012). Cuando las culturas infantiles son consideradas en el trabajo escolar, los niños empiezan a hacer más uso de la escritura de manera espontánea también para producir cultura (2012). La agitación,

el movimiento y el desorden no siempre son desorganizadoras, pero se configuran como otras maneras de probar hipótesis y reflexionar sobre el conocimiento colectivamente y en movimiento (2012).

- Cuando no se sabe por qué, para qué, para quién y cómo, ya no se enseña, ya no se aprende. Quién enseña aprende al enseñar; y quién aprende enseña al aprender (FREIRE, 2006), cuando los saberes de los estudiantes son reconocidos como saberes y considerados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (2010). Para alcanzar a cada niño la escuela necesita responder a la vida. La escuela no debería prepararse para la vida, la vida debería estar en la escuela. Sin embargo, cuando la configuración de la dinámica de una clase es lo contrario, hay que cambiar poco a poco, implantar poco a poco nuevas dinámicas y propuestas, para que los estudiantes no se desorienten totalmente (2010). Es decir, cuando los alumnos están acostumbrados a trabajar de una manera, los cambios deben ser insertados poco a poco, para que las propuestas más diferentes, innovadoras e interactivas no se transformen en propuestas desorganizadoras del trabajo (2011). Es posible asociar las propuestas escolares a la vida y a las infancias presentes en una clase siempre. Cuando el ambiente es favorable para que los niños se expresen y sean como son, eso es aún más fácil, porque ellos indican a la maestra sus intereses, y la escrita generalmente está en ese complejo de intereses articulada con otros (2012).

Aprendí, por lo tanto, que para ser una maestra que pretende ser para cada uno de sus alumnos y para el colectivo que forma junto a ellos hay que estar atenta a los saberes descritos arriba. O sea: entender a los niños como productores de conocimientos, como colectivo que forman, como inventivos y autónomos (bloque 1). Conocer a los niños: las propuestas que vamos y cómo vamos a desarrollarlas con los niños también dependen de quiénes son ellos y de sus historias, intereses y necesidades (bloque 2). Comprender que la vida debe estar dentro de la escuela, para eso ocurrir necesitamos valorar y tener en cuenta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje los intereses y los saberes que los estudiantes revelan (bloque 3).

Por lo tanto, si nosotras, maestras, atentarnos a los niños y a sus actos — responsivos (BAKHTIN, 2010b) a nosotras y a las relaciones que establecen — estaremos aprendiendo a ser maestras cada día junto al grupo de estudiantes al

cual formamos un colectivo. Y, además, estaremos siendo profesoras que actúan responsablemente y responsivamente, participantes y no-indiferentes (BAKHTIN, 2010b), que consideran el otro en toda su complejidad e incompletitud. Estaremos actuando éticamente.

é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro (...) Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não alibi de cada um no existir.¹³⁹ (PONZIO, 2010b, p.22-23)

Me invité maestra con "mis otros", al atentarme a los niños y aprender modos de ser y hacer en el cotidiano escolar junto a ellos. Sin embargo, eso sólo fue posible porque en la relación establecida con ellos yo construí la reflexión sobre la práctica. Son los ejercicios de reflexión y de investigación sobre mi práctica, siempre en diálogo, que revelan ese inventarme maestra-investigadora-principiante.

No obstante el camino no acabó, aquí el acabamiento que le fue dado es provisional, el camino continúa y, parafraseando Marco Polo, aprovecho para decir que:

– Para llegar a esos puertos no sabría trazar la ruta en la carta ni fijar la fecha de llegada. A veces me basta la agitación del niño en el medio del corro para abrirme para otros diálogos, una mirada que contesta al mi acto cuando ya no sé lo que hago, dos niños jugando que me hacen cuestionar la clase, para pensar que partiendo de allí juntaré pedazo a pedazo el camino compartido, hecho de fragmentos mezclados con el resto, de instantes separados por

¹³⁹ Traducción libre: (...) es sólo de su propio lugar único que es posible el reconocimiento de la imposibilidad de la no-indiferencia por el otro (...) Yo no puedo hacer como si yo no estuviera ahí; no puedo actuar, pensar, desear, sentir como si yo no fuera yo, y cada identificación de sí mismo falla en su pretensión de identificación con el otro. Pero, al mismo tiempo, no puedo hacer como si el otro no estuviera ahí, no un otro genérico, sino el otro en su singularidad que ocupa un lugar en el espacio-tiempo y en la medida de los valores que yo no puedo ocupar, propio por la no-coartada de cada uno en el existir.

intervalos, de señales que uno manda y no sabe quién las recibe. Si te digo que el camino al cual tiende nuestros encuentros es discontinuo en el espacio y en el tiempo, ya más ralo, ya más denso, no has de creer que se puede dejar de buscarlo.

REFERÊNCIAS



(Imagem 21: Crianças autoras - Fonte: Acervo Pessoal)

ACRE. *Caderno 4: para formar estudantes – propostas para ensinar a estudar e a ler melhor*. Governo do Estado do Acre: Secretaria do Estado de Educação, 2011.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.

BAKTHIN, Mikhail M.. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKTHIN, Mikhail M.; VOLOCHÌNOV, Valentin N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010a.

_____. O menino que carregava água na peneira. In: *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010b. pp.469-470.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo (SP): Brasiliense, 1989.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo (SP): Brasiliense, 1994. pp. 197-221.

BOLÍVAR, Antonio. “*De nobis ipsis silemus?*”: *epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol 4, No. 1, 2002. Disponível em <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/docDetail.action?docID=10148656>. Acessado em 14 de fevereiro de 2014.

BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla S. A., 2001.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Realidade mental: mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010. pp.201-220.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHIENÉ, A.. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry – Borderland Spaces and Tensions. In: CLANDININ, D. J. (org). *Handbook of Narrative Inquiry – Mapping a methodology*. California: Sages Publications, 2007.

CONNELLY, Michael.; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J.. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes 1995.

CONTRERAS, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 78 (27,3), 2013. pp. 125-136.

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Estórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. São Paulo: Rev. Fac. Educ. Vol. 23 n.1-2, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso (acessado em 07 de fevereiro de 2014).

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre o (Re)Conhecimento da Pesquisa do Professor: prosa e poesia. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. (orgs). *Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp. 47-70.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEWEY, John. Ter uma experiência. In: DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010a. pp. 109-141.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

DIAS, Ruth Joffily. *O cotidiano da pedagogia Freinet*. Série Idéias n. 2. São Paulo: FDE, 1994. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_02_p069-078_c.pdf. Acessado em 13 de fevereiro de 2014.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DOMINGO, Jesús. *La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo: fundamentación, procesos y herramientas*. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR B., A. (Orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG (Editora Universidade de Granada), 2014. pp. 110-141.

FIORENTINI, Dario. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo : Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1981.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira.. *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, AR: Siglo XXI Editores Argentina. 2014. Acessado em: ProQuest ebrary. Web. 22 February.

GALEANO, Eduardo. A função da arte/1. In: *O livro dos abraços*.. 5 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2005. p. 15

_____. Janela sobre a memória (II). In: *As palavras andantes*. 5 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2007. p. 96

_____. O vento. In: *Bocas do Tempo*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. p. 43

GEGE. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176p.

_____. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GORKI, Máximo. *A mãe*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GRAIG, C. J.. Trustworthiness in self-study research. In: LASSONDE, C. A.; GALMAN, S.; KOSNIK, C. *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam, The Netherlands. Sense Publishers: 2009.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: *De camino al hablar*. Barcelona, Serbal, 1987. pp. 141-194.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto editora, 2007.

JOLIBERT, Josette. [et al.]. *Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KEARNEY, Richard. Where do stories come from?. In *On Stories*. London: Routledge, 2002. pp. 3-14.

_____. Narrativa. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012. pp. 409-438. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/06.pdf>

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Cultural, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, 2002. pp. 20-28.

_____. Experiencia y alteridad en educación. In: *Experiencia y alteridad en educación*. Skliar, C., & Larrosa, J. (eds.). Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009. pp.13-44.

_____. Como se chega a ser o que se é. In: *Pedagogia Profana – danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINIERS. *Macanudo*, n.1. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2008. p.76

_____. *Macanudo*, n.2. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2009. p.15.

_____. *Macanudo*, n.3. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2010. p.83.

- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. *E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente*. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.] 2013.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, nº9, 1998. pp. 51-75.
- _____. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: MARCELO GARCIA, C. (coord.). *El profesorado iniciante – inserción a la docencia*. Barcelona: OCTAEDRO, 2009.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, F.. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MONTERO, Rosa. *La loca de la casa*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2011
- PINEAU, G. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006
- PAES, José Paulo. Escola. In: *Poemas para Brincar*. São Paulo: Ática, 2005.
- PINO, Angel. *As marcas do humano – Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.
- _____. *A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. *Campinas: Pro-Posições*, v.17, n.2 (50), 2006. pp. 47-69.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b. pp. 9-38.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Alguns apontamentos sobre formação, experiência, narrativa na formação docente em diálogo com algumas ideias bakhtinianas. In: *Textos Círculo 2010*. Disponível em <http://textosgege.blogspot.com.es/2010/09/alguns-apontamentos-sobre-formacao.html>, 2010 Acessado em 28 de março de 2014.

_____. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como —outras sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, C. M. e PRADO, G. V. T.. *Pipocas pedagógicas: narrativas outras da escola*. São Carlos, Pedro & João editores, 2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura Angélica. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (orgs). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. pp.45-59.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline. *Inventário – organizando os achados de uma pesquisa*. Florianópolis: EntreVer, v.01, n.01, p.137-154, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. Narrar investigando, investigar narrando – la producción de conocimientos de la enseñanza en la investigación narrativa. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOLÍVAR B., A. (Orgs). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG (Editora Universidade de Granada), 2014.

QUINTANA, Mário. *A cor do invisível*. São Paulo: Globo, 2005.

RANIERI, Jesus. Apresentação – sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, K.. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIBAS, P. R.. Introdução. In: MARX, K.; ENGELS, F.. *Manifesto Comunista*. Madri: Alianza Editorial, S.A., 2008.

RIVAS FLORES, Jose Ignacio. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In: RIVAS FLORES, J. I.; HERRERA PASTOR, RIVAS FLORES, J. I.; HERRERA PASTOR, D.. *Voz y educación – la*

narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009.

RIZZO, Itala Nair Tomei. *Ações, experiências e reflexões de uma professora alfabetizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2011.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROTH, W. M.. Auto/biography and auto/ethnography: finding the generalized other in the self. In: ROTH, W. M. (Ed). *Auto/Biography and Auto/Ethnography: práxis of research method*. The Netherlands: Sense Publishers, 2005.

SAMARAS, Anastasia.; FREESE, A. R.. Looking back and looking forward. In: LASSONDE, C. A.; GALMAN, S.; KOSNIK, C. *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam, The Netherlands. Sense Publishers: 2009.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A complexidade do processo ensino aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.. (Orgs). *Alfabetização – reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008.pp.

SANTOS, Boaventura. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro, 2002.

_____. Uma nova cultura política emancipatória In: *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In: *Atos de Pesquisa em Educação*. v.6, n.3, set/dez. 2011. pp. 581-602. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Sarmiento/publication/277093553_A_R_EINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO/links/55a4cca308aef604aa03fa14/A-REINVENCAO-DO-OFICIO-DE-CRIANCA-E-DE-ALUNO.pdf

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Espasa Libros, S.L.U., 2010.

SERODIO, Liana Arrais. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2014

SIMAS, Vanessa França. *Portfólios e aprendizagens: reflexões discentes e docente em um primeiro do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Campinas, SP: [s. n.], 2010.

_____. Como a professora iniciante aprende a ser professora. *Projeto de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP*. Campinas, 2011.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrar, acabar e vislumbrar horizontes outros.... In: *V CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica*. Porto Alegre. Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios. São Leopoldo: Casa Leiria, 2012.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B.. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. pp. 103-121.

_____. Ontologia dialógica e escuta alteritária: para uma proposta pedagógica bakhtiniana. XXIX ENANPOLL - Programação do GT Estudos Bakhtinianos. 2014. Disponível em: http://www.linguagemememoria.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=377

SOLIGO, Rosaura Angélica. *Quem forma quem?: Instituição dos sujeitos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2007.

_____. *Uma palavrinha sobre formação*. 2014. Disponível em: <http://rosaurasoligo.wordpress.com/2014/09/29/uma-palavrinha-sobre-formacao/> (acessado em 06 de novembro de 2014).

_____. *A experiência da escrita no espaço virtual : a voz, a vez, uma conquista talvez*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2015.

_____. Breves considerações sobre o contrato didático. In: *Rosaura Soligo: Formação e outros textos* (blog). 2017. Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-sobre-contrato-didc3a1tico.pdf>

SOLIGO, Rosaura Angélica; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. In: *VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar*. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

SOUZA, Elizeu. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VERÍSSIMO, Érico. *Incidente em Antares*. São Paulo: Globo, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e palavra In: *Pensamento e linguagem*. 2008.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

WATTERSON, Bill. *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin & Haroldo*. 2 ed. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. p.18

WEFFORT, Francisco C.. Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P.. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. pp.1-26.

ZAMBRANO, María. A modo de autobiografía In: Revista *Anthropos*, nº. 70-71, Barcelona: 1987.

_____. *Pensamiento y poesía en la vida española*. 2 ed. México: El Colegio de México, 1991.

_____. *Persona y Democracia: la historia sacrificial*. Madrid: Ediciones Siruela S. A., 1992.

_____. *Filosofía y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____. *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.

_____. *Claros del bosque*. Madrid: Cátedra – Letras Hispánicas, 2011a.

_____. *Notas de un método*. Madrid: Editorial Tecnos, 2011b.



(Imagem 22: Tirinha Enriqueta, Fellini e os universos - Fonte: LINIERS, 2010, p. 83) ¹⁴⁰

¹⁴⁰ Tradução Livre: — O que está fazendo, Enriqueta? /— Gosto de olhar minha biblioteca. Está cheia de universos.

APÊNDICES

APÊNDICE I:

Impressões de cada ano antes de inventariar o conjunto de informações

Turmas	Os problemas que tinha em cada ano	Os progressos que fiz em cada ano/ os pontos positivos
<p style="text-align: center;"><u>2010</u></p> <p><u>Autores de Aventuras</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina; - Conseguir que as crianças se envolvessem nas propostas; - Conseguir que escutassem a mim e aos outros e falassem um de cada vez; - Precisar gritar e ameaçar para que escutassem ou parassem de correr e brigar; - Muitos conflitos entre os alunos - Conseguir que se sentassem para realizar a proposta; - Quando se envolviam nas propostas conseguir que trabalhassem de maneira organizada; - Dificuldade para ensinar algumas coisas, principalmente em matemática, necessitava pensar antes como ensinaria e, depois, quando dava ou não certo, construir novas maneiras; - Trabalhar em uma escola na qual não concordava com muitas coisas e ainda não conseguir burlar ou brigar pelo que gostaria/acreditava que deveria fazê-lo; - Enxergar muito mais os problemas que avanços; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ir construindo hipóteses a partir da escrita; - Organizar-me e reorganizar-me a partir das escritas e das respostas/propostas e diálogos possíveis com o grupo de interlocutoras; - Perceber o que foi bom ao escrever e ao ver as fotos; - Ter uma turma participativa e mais organizada no final do ano, após um mês e meio de trabalho com as crianças; - Conseguir que alunos que se diziam incapazes fizessem e se enxergassem como capazes. - Conseguir que os alunos que <u>‘não’</u> falavam e <u>‘não’</u> se relacionavam, o fizessem, assim como os demais;

2011

Leões

- Não conseguir me envolver com a turma logo no início do ano, vez que fazia comparações com a anterior;
- Heteronomia das crianças no início do ano;
- A preocupação com um ou dois alunos muito indisciplinados no início;
- Realizar a roda de conversa e o registro no livro da vida com as crianças;
- Conflitos com as concepções didáticas e pedagógicas da equipe da escola (material didático, maneira como a escola organizava horários, espaços e punições);
- Indisciplina;
- Conflito interno (acreditava em algo e fazia aquilo?) quando mudei minha postura em sala e depois retornei ao que era antes;
- Enxergar muito mais os problemas do que os avanços;

- A escrita e as fotografias me mostrando o que dava certo;
- Escrita como tomada de consciência e construtora de hipóteses;
- Turma que se tornou autônoma e que trabalhava muito bem coletivamente;
- Conseguir agrupar os alunos em grupo e duplas quase sempre;
- Desenvolver sequências de atividades e projetos mais significativos, desprender-me da apostila;
- Fazer parte de uma turma na qual as crianças passaram a se sentir parte daquela sala (movimentavam-se na sala para realizar as atividades, arrumavam e mexiam no armário, usavam o fichário de atividades, ajudavam suas duplas e a mim, faziam autoavaliação e pediam para ler seus textos para os outros);
- Propiciar/lutar por espaços-tempos para que pudesse brincar, mais aulas fora do espaço da sala de aula;
- Estreitar os vínculos com os pais das crianças e conhecê-las mais;
- Conseguir que alunos que se diziam incapazes fizessem e enxergassem-se como capazes e com quem os que ‘_não’ falavam e ‘_não’ se relacionavam, o fizessem como os outros;
- Entender um pouco mais sobre sequências de atividades e projetos para ler e estudar melhor e como elaborá-los e propô-los para as crianças;
- Conseguir ser professora para todos e para cada um;
- Ter um olhar de alguém da escola, mas de fora da minha sala, que dizia ‘_é por aí, não é por aí’;
- Começar a fazer o que acreditava que deveria ser feito,

		mesmo quando não podia ou recebia reclamações;
<p><u>2012</u></p> <p><u>Heróis</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lidar com crianças muito pequenas, com a heteronomia delas, com o não saberem se organizar e usar o caderno, com o falar errado trocando fonemas; - Indisciplina; - Muito conflito entre as crianças; - Intervir para que houvesse disciplina de uma forma que não fosse por <u>recompensa</u>; - Lidar com as crianças que não queriam fazer as propostas; - Preocupação em alfabetizar e saber se estava fazendo a coisa certa ou não ao trabalhar bastante coletivamente e com atividades fora da sala ou mais lúdicas; - Não ter o auxílio das crianças para a organização do espaço e para uns ajudarem os outros (tinha, mas não como no ano anterior); - Não conseguir alfabetizar e nem enxergar progresso na escrita do Ícaro, pedir ajuda à psicóloga, à coordenadora e não receber, propor atividades diferenciadas, desenvolver propostas com ele em horário de HTPC e não ver resultado positivo; - Não conseguir estabelecer uma relação de proximidade com os pais como no ano anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as propostas sempre em duplas e quando não era em dupla, em grupos; - Propor muitas atividades lúdicas voltadas a temática da alfabetização, a expressão artística, ou que uniam várias linguagens; - Estabelecer horas diárias para que as crianças pudessem brincar (fora e dentro da sala: no campo, no pátio, na sala com jogos, brinquedos e também em ateliês; - Conseguir agrupá-los em duplas produtivas, nas quais uns foram alfabetizando os outros; - Propor atividades em que trabalhavam a escrita mas também relacionando-a a vida, alfabetizar de uma maneira que lhes fosse significativa; - Na escrita narrativa, começar a refletir sobre outras coisas, que não tanto o que me faltava; - Conseguir que todas as crianças escrevessem textos desde o início do ano, independente da fase de aquisição da escrita em que se encontravam, coletivos ou não; - Começar a voltar o olhar para o que dava certo também; - Conseguir a confiança do diretor, da coordenadora (provisória), dos funcionários dentro da escola e, assim, me sentir mais a vontade para fazer o que quisesse.

APÊNDICE II:

Inventário das Narrativas da Turma dos Autores de Aventuras — 2º ano D de 2010

Data	Título	O que deu errado/ pontos negativos	Pontos positivos/ reflexões	Tema principal
1 06/10/10	<u>Descubro algo: tenho uma imaginação limitada, as crianças são capazes de muito mais</u>	<ul style="list-style-type: none">- Muita indisciplina;- Não se escutavam e nem falavam um de cada vez;- Não me escutavam e não paravam para realizar o proposto;	<ul style="list-style-type: none">- Saí da sala para chamar atenção/conversar com alguns;- Reflexão sobre o que deu certo: hora da leitura e mudança do comportamento de um aluno quando peço para que seja meu ajudante;- Construção de hipóteses acerca dos porquês do que não deu certo ou do comportamento das crianças;	<ul style="list-style-type: none">- Meu primeiro dia de aula como professora;- Descrição dos problemas e movimentos que deram certo;- Construção de hipóteses para suas razões;
2 07/10/10	<u>E a história continua...</u>	<ul style="list-style-type: none">- Apesar do progresso ainda havia muita indisciplina;	<ul style="list-style-type: none">- Ao lembrar o dia anterior replanejo o seguinte;- Em roda, os alunos foram propondo regras;- Proposta mais dinâmica usando a atividade da apostila;- Material coletivo uniu a sala;- Passo a confiar neles e no potencial de mudança;	<ul style="list-style-type: none">- Descrição de como foi o dia, que teve muitos avanços;
3 9/10/10	<u>Misto de sentimentos</u>	<ul style="list-style-type: none">- Não sabia como possibilitar espaços para as aprendizagens individuais de cada um, sendo professora de um	<ul style="list-style-type: none">- Percebo que a sala é heterogênea e deveria/queria trabalhar de um para um;	<ul style="list-style-type: none">- Pontuo tudo o que gostaria de fazer em relação a turma;

		para um;	- Começo a enxergar encantos em cada um;	
4 13/10/10	<u>Continuo a procura através das linhas curvas</u>	- Não via grandes mudanças; - Professora que diz que não me respeitam porque não sou durona;	- Pontuei tudo o que deu certo no dia; - Reflexão sobre a minha maneira de dar aula e confirmação de que queria seguir respeitando as crianças, seus saberes e suas necessidades; - Questionamentos sobre como seria se estivesse agindo de outra maneira, o que eu estaria perdendo?	- Reflexão acerca de um ‘conselho’ no qual uma professora falava que eu deveria ser ‘dura’. A partir disso, refleti sobre o que deu certo no dia e sobre o jeito de trabalhar respeitando as crianças;
5 14/10/10	<u>Feitos por todo sentimento</u>	- Uma criança que havia levado duas balas para o piquenique e os outros diziam que não tinha levado nada;	- Explicação do que era a proposta do piquenique e como deveria ser para que desse certo; - Crianças repartiram seus lanches;	- Descrição sobre um dia em que as crianças dividiram, sendo uma turma e não cada um por si;
6 18/10/10	<u>—O sonho é meu e eu sonho que...”</u>	- Concepção diferente a do diretor; - Indisciplina;	- Queria saber quem cuspiu no apagador, mas não queria que se dedurassem; - Aluno assume sua culpa e pede desculpas;	- Diretor vai à sala e pede que alunos dedurem uns aos outros, eu faço o contrário no dia seguinte, em outra situação, e uma criança vem até mim e assume sua culpa;
7 22/10/10	<u>Infância</u>		- Reflexão sobre a avaliação; - Envolviam-se em atividades significativas que tivessem relação com o dia-a-dia: medir coisas, observar saguis...	-Avaliação para quê e para quem; - Em que tipos de atividades as crianças se envolviam;
8 26/10/10	<u>Em busca de um caminho partilhado</u>	- Dificuldade talvez pudesse ser porque minha expectativa era diferente do que o que eu encontrei na escola;	- Questiono-me sobre por que achava que tudo estava dando errado; - Pensando nos conselhos das interlocutoras me reorganizo;	- O outro que encontrei no caminho;

		<ul style="list-style-type: none"> - Não conseguir com que todos participassem da roda; - Indisciplina; - HTPC pouco proveitoso; 	<ul style="list-style-type: none"> - Propostas que deram certo; 	
9 27/10/10	<u>Quando caminhamos juntos</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir a apostila e ainda ter tempo para realizar propostas que fizessem um maior sentido para as crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento das crianças ao produzirem – coletivamente – com sucata para uma exposição; - Retomo as atividades que deram certo e penso o que elas teriam em comum; - Respondem a meus atos através de suas atitudes e essas possibilitam uma reflexão sobre a minha prática; - Questionamento acerca das propostas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordação do que deu certo e reflexão sobre isso;
10 28/10/10	<u>Sobre um dia ruim</u>	<ul style="list-style-type: none"> - No conselho diretor e coordenadora opinavam sobre quem seria retido ou não sem nem perguntar minha opinião; - Atenção quase sempre para os 23 ao mesmo tempo- mesmo com atividades diferenciadas – quando me detinha ajudando somente uma criança, a sala ficava mais indisciplinada ainda; - Não tinham autonomia para continuar trabalhando sozinhos quando estava ajudando alguém; 		<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe; - Indisciplina;

<p>11 03/11/10</p>	<p><u>Em meios há tantas leituras, aventuras e pedidos de socorro... trabalhamos do jeito que conseguimos</u></p>	<p>- Provocação da turma a uma menina;</p>	<p>- Com cada grupo desenvolvendo uma atividade diferente, eu pude dar atenção diferenciada a 3 que não estavam apresentavam uma escrita alfabética;</p> <p>- O resultado final do trabalho coletivo foi bom;</p>	<p>- Cada grupo desenvolvendo uma atividade diferente;</p>
<p>12 04/11/10</p>	<p><u>A respeito de autores de aventuras, munições alheias e uma professora afônica que começa a ficar louca</u></p>	<p>- Indisciplina;</p>	<p>- Foto que mostra o trabalho coletivo e a cooperação entre as crianças na confecção de um cartaz;</p>	<p>- Indisciplina;</p>
<p>13 09/11/10</p>	<p><u>Não posso deixar que acabem com meus sonhos. Mas será que consigo?</u></p>	<p>- Quando me disseram que não conseguia me colocar num lugar exotópico e que o próximo ano seria igual;</p> <p>- Crianças se comportavam de uma maneira com os outros adultos da escola e de outra comigo;</p> <p>- Reflexão sobre a minha maneira de trabalhar e impressão de que se os enchesse de atividades sem sentidos da apostila se comportariam melhor, mas não estaria respeitando-os;</p>		<p>- Desespero por achar que não me legitimavam como professora e por algumas falas de adultos;</p>
<p>14 11/11/10</p>	<p><u>O que acontece com a quinta-feira</u></p>	<p>- Indisciplina, maneira como agi diante disso: ameacei, gritei, mandei bilhetes;</p> <p>- Descoberta de que nas quintas faziam tudo de manhã: inglês, artes e educação física (má distribuição do</p>	<p>- Reflexão sobre por que estariam tão indisciplinados, busca de causas;</p> <p>- Pergunta aos alunos sobre o que faziam nas quintas;</p> <p>- Conversar com as crianças e</p>	<p>- Indisciplina e descoberta de como o tempo era mal organizado na escola, através de conversas com as crianças, porque ninguém me tinha informado;</p> <p>- O que deveria ou não informar aos</p>

		<p>tempo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta que essa quinta estava pior porque ficaram a manhã inteira com um inspetor do qual tinham muito medo; - Ato dos pais responsivos aos meus bilhetes; 	<p>descobrir muitas das causas de seus comportamentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os bilhetes aos pais, o que deveria ou não dizer a eles e o que resolver na escola sem que soubesse; 	<p>pais e desejo de estabelecer vínculo com eles;</p>
<p>15 25/11/10</p>	<p><u>Ascendem-se os holofotes e os artistas podem voltar a criar</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando parei de escrever parei de ver encantos nos alunos e passei a ver problemas; - Quando mudo porque dizem que não tenho autoridade meus dias viram um inferno, porque deixo de ver encantos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rer os registros faz com que perceba que estava agindo de uma maneira que nunca quis, porque não enxergava e escutava como antes; - Necessidade de voltar a agir como antes, sendo sensível, deixando ser tocada pelas crianças e vice-versa; - Importância para mim, de um adulto da escola – Violeta – reconhecer a importância de ser como era antes; - Percepção de que mudei (negativamente) quando parei de escrever; 	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança do meu comportamento perante as crianças. Descobri ao rer as narrativas como a mudança havia sido prejudicial para ambos lados;
<p>16 26/11/10</p>	<p><u>A primeira reunião: as compreensões e os silenciamentos</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos concordaram com tudo o que falei, não questionaram, não reclamaram de nada nem da situação que tinham passado seus filhos (ficado meses sem professores); - Escola como lugar que produz silenciamentos (de pais, alunos e professoras); 	<ul style="list-style-type: none"> - Levei tudo esquematizado, mas foi diferente porque senti necessidade de conversar com cada um dos pais; - Reflexão sobre a escola e os pais, seriam eles silenciados? - Escolho as crianças ao invés da apostila e fico com medo de que saibam que não estava cumprindo o 	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira reunião de pais;

			planejamento semanal (que era igual para todas as turmas);	
17 4/12/10	<u>Acho que prefiro escrever sobre os problemas</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção (correta?) de que meus registros giram mais em torno do que nos faltava ou dava errado do que do que dava certo; - Pensar o que dá certo exigia um olhar mais apurado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever sobre o dia que dava errado = repensar os motivos do insucesso e refletir sobre mudanças; - A escrita, as fotos e a leitura das narrativas me faziam enxergar o que dava certo; - Sem escrever, reler e ressignificar ficava difícil acompanhar os progressos pois esquecia como éramos antes; - Importância de narrar o que deu errado e o que deu certo (um me faz crer e outro me leva a buscar) e refletir sobre; - Pontuo os progressos meus e deles, nossos, perceptíveis ao reler as narrativas; - Como os percebo e como me percebem na hora da demonstração; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o ato de escrever, fotografar e reler as narrativas; - Pontuo os avanços que as narrativas mostram que tivemos;
18 07/12/10	<u>Um dia desequilibrado! Ou seria um dia equilibrado?</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Precisei mudar alguns modos de proceder, nos quais acreditava – como fazer a roda; - Privei-los de momentos que julgava importantes para que prestassem atenção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Priva-los de alguns momentos porque precisavam de requisitos básicos para isso antes; - Crianças indo a lousa escrever para que prestem atenção em como seria a rotina do dia; - Consegui explicar divisão e realizaram as atividades; - Alunos do reforço querem ficar 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa sobre os momentos do dia e sobre alguns momento que abri mão para que pudessem participar das propostas, mesmo que não fosse da maneira que julgava ideal;

			<p>comigo no reforço ao invés de ir com os outros para atividade de leitura;</p> <p>- A partir do momento que a proposta se transforma em um jogo o interesse é muito maior;</p>	
<p>19 08/12/10</p>	<p><u>Uma declaração de amor, um pedido de desculpa, outro de socorro e o desfecho do mistério das quintas</u></p>	<p>- Ensino multiplicação a todos porque está na apostila, mesmo que não saibam subtrair ainda e aprendem;</p>	<p>- Dizer sobre o quanto que me constituíram;</p> <p>- Antes era incapaz de ensinar multiplicação, tentando de outra maneira consegui que aprendessem;</p> <p>- Entendimento de que as crianças ainda não têm a lógica do conhecimento pronto;</p> <p>- Aluno que não realizava a atividade nunca, depois que eu falei que gostava dele, ele mudou completamente seu comportamento (afeto);</p> <p>- Reflexão dos alunos sobre seus próprios comportamentos na escola;</p> <p>- Pergunto o que eu faço que não gostam;</p>	<p>- Descrição sobre o dia, sobre conseguir ensinar determinado conteúdo, sobre afetividade, alunos que refletem sobre as relações estabelecidas na escola e sobre as minhas ações;</p>
<p>20 14/12/10</p>	<p><u>Os meus presentes</u></p>		<p>- Constituo-me professora também e principalmente pelas crianças;</p> <p>- Alunos que não liam e escreviam, passam a ler e a escrever;</p> <p>- Reação dos alunos perante desrespeito de um adulto da escola;</p>	<p>- A constituição pelo outro;</p> <p>- Relações estabelecidas entre as crianças e os outros da escola;</p> <p>- Enamoramento pela profissão;</p>

<p>21 27/12/10</p>	<p><u>Só eu não entendo ou são as pessoas que não querem perceber?!</u></p>	<p>- Reação dos outros quanto a minha escolha profissional.</p>	<p>- Questionamentos acerca da sociedade em que vivemos a partir do estranhamento das pessoas em relação a minha escolha profissional;</p> <p>- Interlocução que faz lembrar e tomar consciência de alguns fatos: pais que não falavam, começam a se comunicar comigo depois da troca de cartas com as crianças;</p> <p>- Hipótese: se os problemas não tivessem acontecido eu poderia não ter percebido os grandes progressos.</p>	<p>- Das pessoas que não enxergam o outro, mas são movidas pelo dinheiro;</p> <p>- Escola que exclui e silencia.</p>
------------------------	---	---	---	--

APÊNDICE III:

Inventário das Narrativas da Turma dos Leões — 2º ano C de 2011

Data	Título	O que deu errado	Pontos positivos/ reflexões	Tema principal
1 08/02/11	<u>Então o segredo é esquecer tudo?</u>	<ul style="list-style-type: none">- Medo de ter em minha classe um menino que todos falavam mal;	<ul style="list-style-type: none">- Conselho da Violeta para esquecer tudo o que haviam me dito porque nos daríamos muito bem;- Relação construída ao conhecer as crianças e não ao saber algo sobre ela;	<ul style="list-style-type: none">- Rótulos que colocam nas crianças e a importância de construir uma relação que não seja pautada nisso;
2 08/02/11	<u>Quem são os perdidos afinal?</u>	<ul style="list-style-type: none">- O primeiro dia de aula, organização da aula, dos materiais e acolhida;- Conselho para iniciar o ano sendo dura com eles e aos poucos mudar, o que eu não gostava;- Impressão que após a escrita conheço melhor os alunos;	<ul style="list-style-type: none">- Como essas crianças eram diferentes da turma anterior.- Como alunos no começo e final do ano são diferentes, mesmo que em um mesmo ano do ensino fundamental;	<ul style="list-style-type: none">- Impressões e dificuldades no primeiro dia de aula do ano: a turma nova;
3 09/02/11	<u>Formiguinha anda rápido pra caramba</u>		<ul style="list-style-type: none">- Imaginavam, perguntavam, topavam as propostas como crianças pequenas. Eu via mais infância nessa turma;	<ul style="list-style-type: none">- Crianças que se envolvem mais nas propostas;- Percebia mais infância;
4 16/02/11	<u>Mas e se um dia eu não conseguir voltar à margem onde eu queria estar?</u>	<ul style="list-style-type: none">- Vivia em um paradoxo, enquanto um dia era bom outro era ruim;- Indisciplina das crianças e comportamento inadequado meu ao tentar conter a situação (gritos);- Quando fazia muitas coisas diferentes, elas acabavam não dando	<ul style="list-style-type: none">- Reflexão: ajo, o que provoca uma resposta do outro em relação ao meu ato/ a mim;- Palavras e ações que surgem na sala de aula recuperam os sentidos das minhas, porque me são respostas;- Pipocas da Cristina que chegam	<ul style="list-style-type: none">- Refletir sobre como os atos de meus alunos são responsivos aos meus, possibilitar uma mudança na minha expectativa e no meu comportamento ao ir para a escola, ter um dia proveitoso, no qual os alunos participaram das propostas;

		<p>certo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os momentos que pensava que se fosse mais 'fígida' no início do ano o resto seria melhor; 	<p>pelo e-mail me levam a pensar no meu dia, mesmo que antes não fosse algo que desejasse, e ir para a escola no dia seguinte com outro sentimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comporto-me de outra maneira e alunos realizam as propostas; - Transformação das atividades da apostila em jogos e fichário de atividades; 	
<p>5 18/02/11</p>	<p>Então você fica de boa?</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Indagação de uma aluna que me pergunta o que faço de manhã, após responder tudo o que fazia (planejamento, pensar nos saberes das crianças, como intervir etc), me diz que se ela tivesse tempo, também faria tudo isso de manhã, porque também é professora (de suas bonecas);
<p>6 21/02/11</p>	<p>A primeira reunião</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na escola: o pai questionador é o pai chato, assim a instituição vai afastando os pais; - Quando se necessita da parceria escola-família essa não existe; - Pais são silenciados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de ter reunião com os pais da minha classe e não em conjunto, com todas as turmas dos 2ºs anos, para que pudesse explicar o meu jeito de trabalhar e conhecê-los melhor; - Pedi que falassem e se colocaram, conversamos sobre dúvidas, porquês de algumas ações e/ou organizações, relações estabelecidas com os alunos e entre eles; - Para estreitar o vínculo com os pais: "Aderno dos pais" e troca de cartas 	<ul style="list-style-type: none"> - A primeira reunião de pais do ano; - Escola que distancia os pais e maneiras pensadas para aproximá-los;

			—professora-alunos”;	
7 3/03/11	<u>A tal escuta e o tal olhar</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Medo de reproduzir o que achava errado; - Quando havia muita indisciplina tinha a impressão que só a cópia de muitas lousas acabaria com a indisciplina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Começo a estreitar mais os vínculos com as crianças devido ao exercício de um olhar e uma escuta mais sensíveis e, por isso, intervenho de uma outra maneira nas relações estabelecidas na escola; - Com olhar e escuta sensíveis vou atingindo como as crianças estabelecem algumas conexões e conhecendo-as melhor; - Percebo que devo ter uma preocupação de cada vez, primeiro: como as relações iam sendo estabelecidas na turma e depois: as atividades ‘mirabolantes’; - Assim como eu reajo as palavras deles, eles também reagem as minhas; - Criar vínculos e pensar como respondo ao outro é o início para realizar um bom trabalho; - Fotos me mostram que algumas coisas diferentes e interessantes já são possíveis de serem realizadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Como o olhar e a escuta sensíveis me fazem conhecer melhor os alunos, seus mundos e as relações que vão estabelecendo entre si e entre o conhecimento; - Assim íamos nos constituindo enquanto grupo;
8 04/2011	<u>O marco</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina; - Levei seis alunos para a coordenação: seis advertências e bronca da coordenadora; - Fui chamada para uma conversa com a coordenadora, na qual ela me 	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas que vinham falar comigo recuperavam os sentidos das minhas palavras; - Ao recuperarem minhas palavras, colocavam suas intenções/ propostas para me mostrar outro caminho; 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir da interlocução com algumas pessoas eu mudo a minha maneira de organizar a aula e de ser com as crianças, o que causa algumas mudanças nas aulas, em mim e nas crianças;

		<p>dizia que não havia motivo para a minha turma ser como era, que eu deveria mudar com eles;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mudo e ao me colocar em outra posição passo a privá-los de muita coisa, mudando, inclusive, a organização do tempo e do espaço; - Vejo como necessária a mudança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Interlocuções que me levam a mudar a maneira como organizava a aula; - Eu mudo, a turma muda; - Como fazer essa reorganização; - Crianças precisam ser guiadas até aprenderem a organizar/lidar com as diversas variáveis da sala de aula; - Não eram as atividades propostas que estavam gerando indisciplina, mas meu comportamento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Entendo o que gerava indisciplina;
<p>9 09/05/11</p>	<p><u>Resultados, cadê? É preciso olhar com atenção</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aflita por ver resultados; por entender como meus movimentos estão mudando e não somente perceber que mudaram; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação de como era antes e como é agora, avaliação da turma e minha, avanços; - Novas questões se colocam (como ensinar melhor? Como estimular a curiosidade?) já que agora os alunos já topavam as propostas e não havia indisciplina como antes; - Autonomia; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação que faço sobre mim e a turma;
<p>10 11/05/11</p>	<p><u>Porque são ótimos em desbaquçar</u></p>		<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão: se eu cansei da atividade imagina eles; - Proposta de fazer uma pintura sobre ecossistemas; - Organização da sala e conversa com as crianças; - Incentivo a mexerem na tinta; - Sujam e organizam-se coletivamente para limpar a sala e a escola em 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia e trabalho coletivo na sala;

			poucos minutos;	
11 11/05/11	<u>O espaço privilegiado da produção de texto na turma do leão</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Para incentivá-los a voltar a ter vontade de escrever comecei a dizer de como a escrita e a partilha da escrita eram importante para mim; - Comparação de três textos de um mesmo aluno em diferentes épocas do ano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre a produção de texto na turma e como incentivei as crianças;
12 31/05/11	<u>Em cima do muro? É preciso entender para sair daí</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Crise existencial por não gostar das apostilas e fazer parte de uma equipe que elaborava um material didático para o Acre; - Reflexão sobre a apostila e sobre a maneira como ela nos era imposta; - Compartimentação dos saberes e não aprofundamento dos temas; - A escola não julgava necessário aproximar as propostas didáticas da vida, de funções sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre conteúdo e forma; - Pontuei as práticas que tentava garantir em minha sala (excluindo a apostila), tais quais: produção de texto, troca de carta, registro no livro da vida, leitura, projetos; - Procedimentos de ensino, expectativas de aprendizagens; 	<ul style="list-style-type: none"> - Escola associada à vida; - Crítica à apostila e momentos que deveria garantir na organização da aula; - Reflexão por estar fazendo parte de uma equipe que produzia um material didático e as aprendizagens presentes nesse processo;
13 06/06/11	<u>Para não perder o cuidado</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação do olhar que tinha para a escola em 2010 e em 2011. Estaria me acostumando ou estaria preocupada com outras questões do cotidiano escolar em 2011?; 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada turma me mostrava uma coisa diferente; - Qual era a maior preocupação de cada ano – indisciplina, aprendizagem, planejamentos; - Turma do leão me fazia pensar mais na minha prática de ensino e não tanto no funcionamento da escola; - Culturas infantis; - A vida deve estar dentro da escola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparação entre os aspectos que cada turma (2010 e 2011) me fazia refletir/pensar sobre;

			<ul style="list-style-type: none"> - Olhar deve deixar de ser somente avaliativo e buscar diálogos e escutas para que haja mudanças mudança; - Estreitamento dos laços: resulta em relações outras dentro da sala de aula; - Relação de confiança; - A relação aluno-aluno e professora-aluno muda e, conseqüentemente, a relação aluno-conhecimento também muda; 	
14 16/06/11	<u>Os olhões</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Como as crianças se comportavam comigo e com os inspetores; - Ameacei as crianças dizendo que as colocaria no livro de advertência devido a indisciplina; 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidade e animação em querer saber mais sobre o tema do projeto; - Perguntas como motor da busca; - Propostas com procedimentos de estudo; - Diferença no interesse das crianças em desenvolver alguma proposta da apostila e algum projeto (no qual aprofundamos mais o tema); 	- Interesse das crianças em estudar e pesquisar um tema;
15 12/06/11	<u>Esqueceram de mim? Esqueceram de todos!</u>	- A resolução de situações-problema se estende e toma o tempo das brincadeiras também;	- Não se preocupar com que não pode mais ser feito e fazer o que se pode fazer;	- Sobre o dia que esqueci de mandar as crianças embora e os ônibus foram sem elas;
16 02/08/11	<u>Acostumar-se: lugar aonde também mora o perigo</u>	- Percebo que tinha me acostumado com o tratamento que as crianças, as professoras e alguns funcionários recebem na escola e até encontrara algumas justificativas para isso;	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre soube precisava estranhar todas as dinâmicas e relações daquela escola; - Volto a propor atividades diferenciadas, respeitando os saberes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao deixar de perceber alguns problemas passo a enxergar menos futuros viáveis; -Percebo que não estava mais propondo atividades diferenciadas

		<ul style="list-style-type: none"> - Quando deixo de me sensibilizar com os atos das crianças, deixo de me ocupar com as marcas que o meu agir dentro da escola produz nas relações por mim estabelecidas ou por mim mediadas; - Ao tentar garantir um pouco, esqueço de garantir mais do que um pouco: atividades diferenciadas para todos os alunos levando em conta suas necessidades; - Incômodo: quando comecei a dar aula pensava nas necessidades de cada criança e contemplá-las, mas com a pressão por fazer tudo igual, fui perdendo esse objetivo de vista; - Perceber menos problemas era deixar de enxergar mais futuros viáveis; 	<p>e tempos de cada criança,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças realizam as propostas, se ajudam e se movimentam na sala; - Manter o olhar estranhado para não perder a sensibilidade; - Atingir o que crianças me mostram através do excedente de visão que tinham de mim; - Propus fazer a atividade da apostila de outra maneira, pensei em outras expectativas de aprendizagem e por isso, outra forma de realizá-la, crianças se envolveram; 	<p>para cada aluno, de acordo com suas necessidades e volto a fazê-lo, bem como alterar as propostas da apostila para que fizessem sentido às crianças e trabalhassem coletivamente;</p>
<p>17 25/08/11</p>	<p><u>Eu não tô entendendo</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organização dos alunos no espaço da escola (como devem agir, sentar etc); - Fala de aluna que diz não entender porque está passando o filme; - Reação de aluna em relação ao dia que houve propostas diferentes (sem atividades no caderno, nem na apostila); - Exigências externas X necessidades dos alunos enquanto crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> - Romper com essa organização; - Reflexão sobre o sistema; - Reflexão sobre o que eu faço com o que as crianças me mostram e se reproduzo o sistema; - Deixo de fazer propostas da apostila e passo a desenvolver mais propostas que tenham a ver com o que as crianças demandam; - Usar outros momentos para que exercitem o ser criança – momentos lúdicos; 	<ul style="list-style-type: none"> - O que os alunos me mostram sobre mim; - Necessidade de deixar a exigência externa de lado e propor atividades que façam mais sentidos às crianças;

<p>18 17/08/11</p>	<p><u>O que carrego em meus atos e em minhas palavras</u></p>	<p>- Alunos muito quietos eram os que mais me preocupavam;</p>	<p>- Reflexão sobre porque as crianças eram tão quietas e incentivo a expressão;</p> <p>- Alunos mudam e sentem-se a vontade na turma;</p>	
<p>19 23/10/11</p>	<p><u>Vem, vamos embora!</u></p>		<p>- Sempre que pedia permissão para fazer algo a coordenadora ou diretor recebia um não, passo a não perguntar mais e fazer o que desejava. Relação de confiança e cumplicidade com as crianças;</p> <p>- Insatisfação com a escola é partilhada e discutida com outras professoras;</p> <p>- Construção de argumentos e de horizontes de possibilidade junto às outras professoras;</p> <p>- Argumento no HTPC que não farei o que mandam porque não concordo (fila por ordem alfabética) e não o fiz;</p> <p>- Questionamos algumas atitudes da gestão e da coordenação no HTPC;</p> <p>- Meu papel não é somente ir dar aulas lá, é pensar nas condições dos professores, na organização da escola que também era minha;</p> <p>- Reflexão sobre o sistema educacional na cidade, participação em assembleia;</p>	<p>- Paro de pedir permissão à coordenação, a respeito do que poderia fazer em sala e começo a fazer;</p> <p>- Grupo de professoras que começa a construir argumentos coletivamente, para reivindicar algumas coisas na escola;</p> <p>- Pensar e argumentar sobre o sistema educacional na cidade e as políticas públicas;</p>

20 19/11/11	<u>Nossos dias</u>			<ul style="list-style-type: none"> - Descrição de como eram os nossos dias e dos avanços; - Organização da aula; - Gestão da sala de aula;
21 02/12/11	<u>Quando dá bronca tem de ser sério</u>	<p>- Uma aluna diz que quando eu dou uma bronca precisa ser sério, de verdade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Com a conversa no início da aula todos os dias era possível entender o porquê do comportamento de alguns; - Peço que me digam o que faço que elas não gostam, dizem que nada. 	<p>- Peço que crianças me digam o que não gostam em minha conduta.</p>

APÊNDICE IV:

Inventário das Narrativas da Turma dos Heróis — 1º ano C de 2012

Data	Título	O que deu errado	Pontos positivos/ reflexões	Tema principal
1 08/02/12	<u>O meu (nosso) período de adaptação</u>	- A turma de 2012 era muito heterônoma;	- Reflexão sobre o coletivo que a turma do leão formava e a autonomia que fomos construindo;	- Heteronomia da turma nova;
2 27/02/12	<u>Entre surtos, fugas e tomadas de consciência</u>	- As dificuldades do começo do ano; - Pensei que qualquer um no meu lugar seria melhor para a turma, já que surtávamos ora eu ora eles a todo momento; - Rosaura constrói uma hipótese de que talvez eu ainda não tenha um olhar e uma escuta tão atentas porque ainda não goste deles. Eles, percebendo isso, se comportam mal;	- Ver uma professora (Maria Fernanda) falando com todo encanto de sua sala me toca e faz que eu vá para escola com um olhar outro e passe a entender as atitudes das crianças; - O olhar do outro (Patrícia) para uma situação que eu poderia perder a paciência com as crianças, me faz enxergar através de outra perspectiva; - Releio a narrativa e tenho uma outra empolgação e planos;	- A dificuldade em estabelecer vínculo com as crianças no começo do ano; - Outros me fazendo enxergar as coisas por uma outra perspectiva;
3 20/03/12	<u>Tenho de ver errado</u>	- Violeta diz que perdi controle da turma, porque grito, brigo e ninguém me respeita; - Dias muito ruins e outros bons, inconstância;	- Violeta me faz enxergar como estou agindo e me acompanha por uma semana durante os 15 primeiros minutos da aula; - Sendo firme e enxergando encantos, eles melhoraram, eu melhorei; - Produzem muitas culturas infantis e têm muita curiosidade e criatividade que mal organizada acaba virando	- Relação com os alunos no início do ano e Violeta mostrando o que via nessa relação;

			indisciplina;	
4 03/05/12	<u>Quando a escrita surge</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Proponho uma atividade de representação da sala e as crianças vão além do pedido, a escrita também surge na representação; - Não pedem ajuda para mim, resolvem a proposta se ajudando; - Trabalho coletivo; - Reflexões a partir disso; 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade proposta na qual as crianças trabalham coletivamente, escrevem sem que seja pedido e com autonomia; - Atividade que possibilitou muitas reflexões;
5 24/05/12	<u>Vi e Má</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento produtivo; - Felicidade de uma criança por seu amigo ter aprendido a ler; 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações estabelecidas entre as crianças;
6 12/06/12	<u>Nós</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Escrita e leitura surgem; - Brincar organizado; - Somem coisas e depois de conversa aparecem; - Aluno que era muito indisciplinado, faz algo errado e depois sem que fale nada percebe que errou, diz que errou e pede desculpas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresso da turma nas aprendizagens e nas relações;
7 31/08/12	<u>Surpreendam-me</u>		<ul style="list-style-type: none"> - Demonstram saber seguir regras, se preocupar e defender o amigo; - Ao escrever uma carta conseguem dizer as características da turma, fazendo assim um exercício não somente de autoconhecimento enquanto coletivo, mas também de autoavaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Progresso da turma e construção de um coletivo;

