



TAMARA ABRÃO PINA LOPRETTI

**E OS SABERES DAS CRIANÇAS ENSINAM À
PROFESSORA:**

contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional
docente

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TAMARA ABRÃO PINA LOPRETTI

**E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições
para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**

Orientador(a): Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA TAMARA ABRÃO PINA LOPRETTI
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. ANA MARIA FALCÃO DE
ARAGÃO.

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, which appears to be "Ana Maria Falcão de Aragão", is written over a horizontal line. The signature is fluid and cursive.

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

L881e Lopretti, Tamara Abrão Pina, 1982-
E os saberes das crianças ensinam à professora : contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente / Tamara Abrão Pina Lopretti. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Saberes docentes. 2. Reflexividade. 3. Desenvolvimento pessoal. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Processo de Ensino-Aprendizagem. I. Aragão, Ana Maria Falcão de, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The children's knowledge teach the teacher : contributions to personal and professional teachers' development

Palavras-chave em inglês:

Teaching knowledge

Reflexivity

Personal development

Professional development

Process of teaching and learning

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão [Orientador]

Guilherme do Val Toledo Prado

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Data de defesa: 29-10-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**E os saberes das crianças ensinam à professora:
contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**

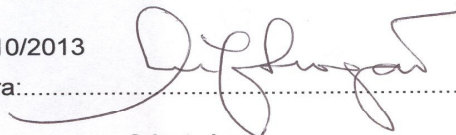
Autor : Tamara Abrão Pina Lopretti
Orientador: Prof. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da
defendida por Tamara Abrão Pina Lopretti e aprovada

Comissão Julgadora

Data: 29/10/2013

Assinatura:



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Vera Lucia Blacco
S. Wilson
Renata C. B. Cunha
Opel

2013

À minha avó, Eremita,

*que com sua delicadeza e coragem na lida diária, me ensinou a percorrer caminhos áridos
sem que eu perdesse a doçura, o sorriso e o brilho no olhar.*

Ao meu filho, João Miguel,

*Que soube, desde a gestação, dividir seu tempo e espaço com a escrita desta tese.
Que tem me tornado uma mulher muito mais corajosa e esperançosa diante da vida.*

Aos meus alunos,

*Crianças que me desafiaram na busca pelo meu melhor como pessoa, professora e
pesquisadora.
Que me ensinaram, no fazer cotidiano, a lutar pela construção de uma escola de qualidade
a favor da aprendizagem de todos.*

Agradecimentos

A produção desta Tese de Doutorado inscreve em minha história como pessoa, professora e pesquisadora, marcas de uma conquista orientada, sobretudo, pela crença na construção de um mundo e de uma escola mais humanizados, e na possibilidade de fazeres e saberes gestados na partilha do amor, da alegria, do sonho e da esperança, tão necessários em nosso viver. Desse modo, a sua concretização no texto que ora se apresenta, só foi possível porque comigo estiveram pessoas especiais a me encorajar a seguir adiante na realização desta pesquisa.

A cada uma dessas pessoas, minhas palavras de gratidão:

À querida professora e orientadora Ana Aragão, pela confiança, acolhimento, amizade e parceria. Pelos saberes e conhecimentos partilhados ao longo de mais de uma década, e tão valiosos em minha constituição pessoal e profissional. Pelo carinho e cuidado a mim dispensados em todos os momentos em que esteve presente na minha vida pessoal e profissional. Por me fazer acreditar, desde a graduação, na minha capacidade em aprender e por mobilizar em mim o desejo de querer sempre mais e de fazer sempre o melhor. Ana, tê-la em meu caminho ao longo desses treze anos foi um presente que ganhei da vida e pelo qual serei eternamente grata.

Ao querido professor Guilherme Prado, pelo carinho e acolhimento sempre tão presentes, mesmo à distância. Por contribuir de forma tão essencial com a minha formação e constituição como professora e pesquisadora. Por me ajudar a enxergar, entre as brechas de um cotidiano escolar, muitas vezes, árido, horizontes outros na construção de uma escola outra: sensível, humana e potente no trabalho com os alunos.

À minha madrinha tão querida, Rosaura Soligo, por me ajudar a compreender nas experiências vivenciadas (na profissão e na vida) o que há de mais potente e formativo, permitindo-me um olhar ampliado e fortalecido diante das dificuldades, e um olhar alegre e esperançoso diante da amizade, do amor e da aposta renovada nas relações humanas. Agradeço pelo colo, pelo olhar, pelo abraço e pela escuta sempre tão presentes em minha vida.

Às professoras Vera Placco e Silvia Rocha que participaram do meu exame de qualificação contribuindo sobremaneira com orientações e reflexões fundamentais na construção do processo de análise dos dados e na redação final deste texto de pesquisa.

Às professoras Renata Cunha e Jacqueline Morais, pela interlocução valiosa produzida nos momentos quando nos encontramos. Pelas reflexões essencialmente formativas potencializadas pela leitura dos textos dos quais são autoras.

À minha mãe, Rosângela, pelo amor incondicional. Pelo apoio constante. Pela escuta sempre presente, perto ou longe. Por me lembrar, nos momentos de desânimo e cansaço na finalização deste trabalho, que as dificuldades eram apenas uma parte do caminho e que no final tudo daria certo. O final seria o encontro com os sentimentos de realização e alegria por mais uma conquista! E, assim foi!

À minha irmã, Tássia, que contribuiu de modo fundamental com a realização da pesquisa e do texto da pesquisa. Como aluna do curso de Psicologia, colaborou no processo de produção dos dados, realizando as filmagens em minha sala de aula, no ano de 2009 e contribuindo com minhas reflexões nas sessões de autoscopia. Como irmã e grande amiga, dividiu comigo minhas angústias, inquietações e alegrias em todos os momentos da nossa vida, apoiou-me incondicionalmente em minhas escolhas e ações como pesquisadora, como professora e como mãe “de primeira viagem”! Na fase final da escrita desta Tese, cuidou do João Miguel como se fosse seu filho, de modo que eu pudesse ter a tranquilidade emocional necessária para me dedicar inteiramente à escrita do texto. Irmã, amo você por tudo o que representa na minha vida!

Ao meu marido, Lourenço, pelo amor sereno e cúmplice, ao longo da vida e nos momentos mais difíceis na conclusão deste trabalho. Pela alegria que sempre me renova e me impulsiona caminhar em frente. Por cuidar de mim com tanto amor, carinho e amizade. Por caminhar junto comigo na construção dos nossos grandes projetos, coletivos e individuais.

À minha família tão querida e tão presente em minha vida, em especial, meu pai João, minha tia Mary, meu tio Luiz, meus primos Tyeme e Toshi e meus sogros Irma e Miguel, pela torcida entusiasmada, pelo amor e pelo apoio que tanto me fortalecem dia-a-dia na busca dos meus objetivos e na realização dos meus sonhos.

Às minhas queridas amigas e companheiras Carolina Aragão, Adriana Stella Pierini, Vanessa Simas e Paty Yumi, por fazerem dos nossos encontros (seja os encontros de trabalho, seja os encontros para celebrar a vida) momentos intensos de alegria e amorosidade.

Às queridas Nana Haddad e Marissol Prezotto, por me mostrarem que é possível conciliar a maternagem com a pesquisa e a docência, sem culpa e sem grandes atropelos, e ser muito feliz nesse intercâmbio de papéis e lugares.

Ao grupo Seleta de professoras-pesquisadoras tão especial em sua constituição singular-plural. Às queridas, Dri, Mari, Nana, Marci, Juliana, Andrea, Bianca, Isabela, Beatriz e Daniele por alimentarem o meu desejo em estudar, escrever e trabalhar sempre e mais, construindo um olhar cada vez mais intencional sobre o meu fazer na docência e na pesquisa.

Às queridas, Dri Alves e Carla Clauber pelos momentos de trocas, parceria e diálogo especialmente formativos.

Aos colegas, professores e pesquisadores do GEPEC, em especial, aos queridos: Helô, Márcia, Liana, Mafê, Claudinha, Cris, Marcemino, Wilson, Glória, Lú Magri e Natalina por partilharem comigo em ações e saberes profissionais a militância a favor da construção de uma escola mais humana e compromissada com a formação de qualidade de alunos e educadores.

Aos meus amigos mais que queridos, Vivian e Álvaro, companheiros fundamentais nesse novo projeto de vida construído em Macaé-RJ, por dividirem comigo e com o Lourenço as dores e delícias da vida cotidiana, nos acolhendo, nos apoiando e nos fortalecendo em todos os momentos, desde o dia em que nos conhecemos.

Aos professores que atuaram junto comigo nas instituições nas quais trabalhei e com os quais pude partilhar os desafios e conquistas do trabalho docente.

Ao Bernardo, pela parceria e colaboração no desenvolvimento da pesquisa, realizando as filmagens das aulas do ano de 2010. Por me desafiar e me mobilizar na busca e compreensão de outros pontos de vista diante dos acontecimentos diários em sala de aula.

A todos os meus alunos, mas especialmente, aos alunos das turmas dos Backyardigans e do João de Barro, por representarem a maior razão de ser e existir deste estudo. Por me ensinarem a ser a professora e pesquisadora que sou. Por me possibilitarem concretizar na escola alguns sonhos e por manterem viva e renovada a minha esperança na construção de uma escola pública de qualidade e a favor da aprendizagem de todos!

À Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, lugar em que foi possível o encontro com pessoas, conhecimentos, saberes e fazeres que tiveram grande influência nas escolhas e ações que fui realizando ao longo da minha formação profissional.

*“Vê como um fogo brando funde um ferro duro
Vê como o asfalto é teu jardim se você crê
Que há sol nascente avermelhando o céu escuro
Chamando os homens pro seu tempo de viver*

*E que as crianças cantem livres sobre os muros
E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor
E que o passado abra os presentes pro futuro
Que não dormiu e preparou o amanhecer...”*

(Que as crianças cantem livres, Taiguara).

Resumo

O presente trabalho se inscreve no campo de investigação sobre a formação de professores e o processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos docentes e discentes. Pautado na Teoria Histórico-Cultural e na abordagem narrativa e autobiográfica em pesquisa, o objetivo do estudo foi compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora-pesquisadora e de seus alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional da docente. A pesquisa foi realizada a partir do trabalho desenvolvido pela professora com seus estudantes, localizado em duas escolas públicas do Município de Campinas: sendo uma da Rede Estadual e outra da Rede Municipal de ensino. Os dados foram produzidos a partir de todo o material pedagógico elaborado pela professora e o grupo de alunos nos anos de 2009 e 2010, além da realização de nove sessões de autoscopia com a professora e seus estudantes, nesse mesmo período. Essa produção resultou em um conjunto de narrativas acerca dos sentidos de ensinar e de aprender na escola, correspondendo aos dados de análise. As narrativas foram analisadas sob a luz do Paradigma Indiciário e da proposta dos Núcleos de Significação, o que permitiu indiciar um conjunto de saberes reveladores de importantes dimensões do trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional docente configurando os seguintes núcleos: - das relações interpessoais – sentidos da afetividade, dos diálogos e histórias (com)partilhadas; - das (não) coincidências nas relações de ensino - sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação; - das fragilidades do trabalho docente – sentidos de uma militância em construção. A compreensão de cada um dos núcleos de significação permitiu a construção de um olhar sensível e, ao mesmo tempo, apurado para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente inscrito nas relações de aprendizagem tecidas pela professora com seus estudantes, o que possibilitou defender a tese de que 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 trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional e que se faz nos espaços-tempos cotidianos da escola.

Palavras-chave: Saberes docentes; Saberes discentes; Reflexividade; Desenvolvimento pessoal e profissional docente; Processos de ensino e aprendizagem.

Abstract

This study is about teacher training and the process of knowledge production for teachers and students. Based on the Social-Historical Psychology and Autobiographical Narrative research, the objective of this study was to understand the dialogue between teacher knowledge and student, made possible by the process of reflective teacher with students, as well as the implications of this process for personal and professional teachers' development. The survey was conducted from the work of the teacher with his students at two public schools located in the city of Campinas. As a source of data production were performed nine sessions of autoethnography with the teacher and his students, in the years 2009 and 2010, and all the teaching materials produced by the group, which resulted in a set of narratives about the way of teaching and learning in school. Data were analyzed from the Evidential Paradigm and the proposal of "Nucleus of Meaning", allowing to indicate a set of knowledge that expose important dimensions of work and personal and professional teacher's development. Were created three analysis nuclei: - interpersonal relationships - senses of affection, dialogues and stories shared with students; - the coincidence relationships education - ways of learning, development and training; - the weaknesses of teaching - senses a militancy under construction. Understanding each axis will make us able to contribute to the construction of a sensitive and at the same time, determined for the process of personal and professional teachers' development, which stand out as elements of this fundamental development process: the teacher reflexivity and the role that students perform privileged as trainers of teachers.

Keywords: Teaching knowledge, Knowledge students; Reflectivity; Personal and professional development teacher; processes of teaching and learning.

Lista de Figuras

Figura 1: M.C.Escher. "Poça de água" (1952).	35
Figuras 2: Parque da Escola.	45
Figura 3: Vista lateral do pátio da Escola.	45
Figura 4: O menino e a imagem	61
Figura 5: Enfim, aprendemos juntos...	61
Figura 6: Aprendendo a ser leitor	73
Figura 7: Parque das Águas – Percorrendo outros caminhos além da sala de aula...	83
Figura 8: Livro da Vida – volume 3 Impressões pessoais do aluno Thomas	90
Figura 9: Livro da Vida – volume 3- Impressões pessoais do aluno Thomas	91
Figura 10: Livro da Vida – volume 3- Impressões pessoais da aluna Nicolle	91
Figura 11: Registro produzido no diário pessoal do aluno João Vítor sobre os sentidos construídos a partir do sentimento de amor.	199
Figura 12: Livro dos sentimentos	201
Figura 13: Livro dos sentimentos	201
Figura 14: Livro dos sentimentos	201
Figura 15: Livro dos sentimentos	202
Figura 16: Livro dos sentimentos	202
Figura 17: Relato Pessoal – Letícia M.	218
Figura 18: Relato Pessoal – Beatriz	219
Figura 19: Relato Pessoal – Letícia S.	220
Figura 20: Relato Pessoal - Nicole	221
Figura 21: Primeira carta da aluna Thainá para a professora	230
Figura 22: Segunda carta da aluna Thainá para a professora	231

Sumário

Qual é o horizonte? Anúncios (das considerações iniciais).....	23
Capítulo I: Dos saberes e fazeres que me fizeram seguir adiante: alguns horizontes (das memórias de formação).....	31
<i>Horizonte 1: Da formação inicial ao aprendizado na ação de pesquisar.....</i>	35
<i>Horizonte 2: A primeira vez que fui professora.....</i>	45
<i>Horizonte 3: Essas crianças difíceis.....</i>	61
<i>Horizonte 4: As crianças que me ensinaram a ter esperança e seguir em frente com o sentimento de quem ainda acredita.....</i>	73
<i>Horizonte 5: Alunos ensinantes que perseguem o direito de aprender.....</i>	83
Capítulo II: Conhecimentos, saberes e reflexividade: horizontes na compreensão dos processos formativos docente e discente (das interlocuções com o referencial teórico).....	95
<i>A pesquisa sobre conhecimentos e saberes profissionais: contextualizando enfoques e tipologias</i>	99
<i>Os saberes docentes em uma perspectiva abrangente: contribuições da teoria do cotidiano e da linguagem.....</i>	110
<i>Os saberes docentes face aos saberes discentes: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.....</i>	115
<i>Saberes e conhecimentos: delineando diferenças para a construção da escola como espaço privilegiado na formação profissional docente.....</i>	123

A reflexividade docente como promotora do processo de produção, mobilização e significação de saberes e conhecimentos..... **127**

Capítulo III: Caminhos que constituíram a pesquisa: histórias de sujeitos, espaços e tempos (do percurso metodológico na construção da pesquisa)..... **137**

*Da materialidade do processo de pesquisa e formação: espaços, tempos e sujeitos pela voz da professora-pesquisadora..... **145***

*A Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Campinas..... **147***

*A Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Campinas..... **153***

*Da produção dos dados da pesquisa: a narrativa como processo de formação e (auto)conhecimento..... **164***

*Da produção dos dados da pesquisa: a autoscopia como potencializadora do processo de escrita e reflexividade..... **169***

Capítulo IV: A vida que acontece em sala de aula: diálogo e conflito de vozes, saberes e movimentos (da construção do movimento de análise dos dados – a busca por indícios)..... **179**

*Primeiro Movimento - A construção dos Episódios: da seleção e organização dos materiais à composição das narrativas reflexivas (ou dados da pesquisa)..... **188***

*Segundo Movimento - Dos episódios a definição dos pré-indicadores: garimpando indícios..... **233***

*Terceiro Movimento - Dos pré-indicadores aos indícios/indicadores de análise..... **233***

*Quarto Movimento - Dos indicadores (indícios) aos núcleos de significação: sentidos do saber/fazer docente entretido pelos saberes discentes e pelas aprendizagens construídas nas relações com os alunos..... **237***

Capítulo V: E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente (dos achados valiosos da docência e da pesquisa)..... 241

Núcleo de Significação 1: Das relações interpessoais - sentidos da afetividade, dos diálogos e das histórias (com) compartilhadas..... 245

Núcleo de Significação 2: Das (não)coincidências nas relações de ensino - sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação..... 265

Núcleo de Significação 3: Das fragilidades do trabalho docente – sentidos de uma militância em construção..... 297

Capítulo VI: Resignificar ações no percurso de ensinar e aprender: lições de uma mestre ignorante (das considerações finais)..... 307

Referências Bibliográficas..... 321

Anexos..... 331

Qual é o horizonte?

Anúncios

É do lugar de professora que pesquisa a própria prática¹, que escolheu o chão da escola pública como terreno para fincar os pés e deter o olhar, que lancei-me ao desafio de prosseguir minha caminhada pelo mundo acadêmico, de modo a buscar sistematizar, em uma Tese de Doutorado, questões e inquietações que a mim - e acredito que a outros professores também – são tão caras.

De antemão, já anuncio que o elemento central a gerar tais inquietações e questionamentos é o movimento de produção, mobilização e significação² de saberes e conhecimentos docentes que emergem no contexto profissional e também no próprio processo de aprendizagem do adulto professor.

Essa tem sido uma busca permanente em minha constituição profissional e acadêmica, visto que a temática dos saberes docentes me acompanha desde a graduação, no curso de Pedagogia. O meu primeiro contato com o tema Saberes Docentes aconteceu em minha segunda pesquisa de iniciação científica (em 2003), *“Psicologia e Saberes Docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas”*, na qual busquei analisar o conjunto de saberes mobilizados por uma professora de Educação Infantil frente aos dilemas vivenciados por ela, em sua prática profissional. Aqui, assumi o conceito de saber docente defendido por TARDIF (2002, p.36) ao afirmá-lo como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação

¹ Ao longo do texto utilizarei a expressão professora-pesquisadora como uma marca a constituir minha identidade profissional, reconhecendo-me como tal a partir do que defende Cunha, R.B. (2006, p.53), ou seja, como aquela que “toma o seu trabalho como espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes, orienta-se por uma questão relevante para o seu trabalho na escola, organiza informações, interroga e busca respostas, sistematiza e registra suas análises e reflexões, reorienta o seu trabalho e encaminha outras (e novas) questões, socializando sua produção com outros parceiros”.

² Neste texto, diferenciamos “saberes” de “conhecimentos” por acreditar que é nessa diferenciação que reside a possibilidade de melhor entendermos os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente cotidiano. No capítulo II, encontra-se a fundamentação dessa discussão.

profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” que integram a prática do professor.

Naquele momento da minha constituição profissional, assumindo o papel de aprendiz de pesquisadora e de futura professora, deparei-me com as incertezas e os desafios do trabalho cotidiano na escola a partir da minha relação com as crianças, num contínuo movimento de elaboração e reelaboração de saberes e fazeres. Foi esse encontro que me mobilizou a prosseguir o movimento de investigação, fortalecendo a crença³ de que, associado ao fazer da pesquisa, poderia se dar o fazer da docência, porque pesquisa e docência são indissociáveis e, conseqüentemente, constituem minha identidade profissional e pessoal.

E assim foi. Dois anos depois, em 2005, já como pesquisadora a desenvolver meu trabalho de Mestrado, “*A produção de saberes e conhecimentos docentes no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa*”⁴, iniciei também o desafio da docência ao ingressar na Rede Estadual de Ensino, no município de Campinas, como professora alfabetizadora.

No Mestrado, meu desafio foi investigar os processos de mobilização e significação dos saberes e conhecimentos de um grupo formado por professoras das séries iniciais, uma orientadora-pedagógica e a diretora dessa escola pública de Campinas, o que me revelou importantes dimensões da formação e do desenvolvimento profissional docente. Essa pesquisa deixou bem marcada a afirmação de que a formação docente se dá de maneira contínua e inacabada, num intenso diálogo entre as experiências pessoais, experiências da formação inicial, da formação continuada e do trabalho.

³ Ao longo do texto, o leitor irá se deparar com o termo *crença*, utilizado aqui a partir do conceito definido por Sadalla (1997), e não no sentido religioso que remete à fé. Segundo a autora, as crenças representam teorias implícitas que orientam as ações do sujeito, quer ele tenha consciência delas, quer não. Sadalla (1997), apoiada em Gimeno (1988), ainda acrescenta que “as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo apenas um mero reflexo da realidade, mas sim construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes da realidade” (*Ibidem*, p.57).

⁴ Desenvolvi minha pesquisa de mestrado “*A produção de saberes e conhecimentos docentes no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa*” no GEPEC, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, a quem sou profundamente grata.

São nos fragmentos dessa minha história que desenvolvi, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão, a pesquisa que aqui se apresenta como minha tese de doutoramento, intitulada *E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente*. São nesses fragmentos que vejo os indícios de minha permanência no mesmo caminho, porém envolvida em novos questionamentos.

Até aqui pude aprender (na relação com outros sujeitos da escola - professores, gestores, alunos - e com saberes e práticas que a todo instante circulam e circundam esse cotidiano) que os saberes, os conhecimentos e as relações que estabelecemos com eles, relações de significação e ressignificação constantes, estão imbricados no próprio desenvolvimento da tarefa de educar.

Em outras palavras, foi em meio a tais experiências que certamente pude construir e significar a docência – a minha docência - e a relação com sujeitos, tempos, espaços e saberes emergentes nesse processo de formação.

Investigar a relação entre sujeitos, tempos e espaços, que, segundo Charlot (2000), caracterizam o modo de se relacionar com o saber, certamente é o que me mobilizou. Na pesquisa de Doutorado, meu propósito foi *ajustar as lentes* para uma dimensão específica dessa relação no espaço escolar: a relação que se dá entre crianças e professores, o diálogo entre os saberes e conhecimentos que ambos produzem, mobilizam e significam nos limites e nas possibilidades das ações educativas. Eis aqui o anúncio da minha nova busca, gerada pelas experiências construídas nos movimentos de minha história singular, porém marcada por uma coletividade.

Para tanto, retomo as aprendizagens potencializadas nos estudos anteriores, revisito os autores que até aqui fundamentaram meu olhar sobre a temática dos saberes docentes, bem como o próprio processo de constituição profissional dos professores, e procuro eco e apoio nas produções do grupo de pesquisa que tem viabilizado e dado visibilidade a todos esses pensares e fazeres aqui relatados, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), do qual sinto-me privilegiada por fazer parte.

Assim, inscrevo-me em um novo modo de caminhar no processo investigativo: assumo o duplo lugar de pesquisadora e participante da pesquisa. Tomo de minhas próprias experiências profissionais, do meu saber-fazer diário com meus estudantes na escola pública, daquilo que penso aprender com “minhas” crianças e daquilo que elas dizem me ensinar os indícios que me auxiliam a encontrar sentidos e respostas para perguntas, como: **As crianças ensinam à professora? O que elas acreditam ensinar à professora no contexto educativo da sala de aula? O que a professora acredita aprender nesse contexto? Que saberes as crianças mobilizam e produzem que potencializam o processo reflexivo da professora acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional?**

Desse modo, sigo em frente no intento de aprofundar as bases teórico-metodológicas que sustentam meus questionamentos, minhas crenças e meus pressupostos a respeito daquilo que me inquieta, que é *compreender o diálogo entre os saberes docentes e discentes decorrentes do meu processo reflexivo e dos meus alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.*

A partir de então, procuro construir possíveis modos de compreensão de uma importante dimensão do processo de constituição profissional dos professores, imersos no seu próprio espaço-tempo de trabalho e atuação: os saberes docentes constituídos, mobilizados e significados no movimento de aprender a ser professor, à medida que ensina seus estudantes e com eles também aprende.

A fim de fortalecer tal pressuposto, chamo aqui as palavras de Paulo Freire em uma carta endereçada a todos os professores:

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 2001, p.259).

Freire fundamenta e justifica as crenças e os pressupostos que me impulsionaram na **defesa da tese de que há uma especificidade no 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, de constituição de uma identidade profissional que se faz no próprio contexto de trabalho, nos espaços-tempos cotidianos da escola.**

E se é na relação com as crianças e seus saberes que compomos o nosso repertório profissional e pessoal, buscarei neste texto, em certa medida, tecer reflexões acerca desse movimento de elaboração/mobilização/significação de saberes docentes a partir dos saberes discentes.

Para me acompanhar na produção do texto, na busca da multiplicidade de horizontes, no duplo movimento de imersão e distanciamento possibilitado também pelo duplo lugar de professora-pesquisadora e professora participante da pesquisa, elegi a fada-criança Clara Luz, personagem de Fernanda Almeida do clássico infantil *A fada que tinha ideias*⁵. Com a curiosidade instigante e a vontade imponente de Clara Luz em criar e inventar o mundo a partir do real, lanço-me ao desafio de não só compreender, mas também de inventar e reinventar modos possíveis de saber e fazer a vida na escola com as crianças e pelas crianças.

Assim, para que seja possível situar o leitor diante do texto que ora se apresenta, faço a seguir uma breve apresentação do que será abordado em cada um dos capítulos da presente tese:

No Capítulo I: ***Dos saberes e fazeres que me fizeram seguir adiante: alguns horizontes*** ou *memórias de formação*, trago o meu memorial de formação, situado historicamente desde o meu ingresso no curso de Pedagogia até as experiências e memórias vivenciadas com minha última turma de alunos na escola básica, no ano de 2010. Em

⁵ O livro *A fada que tinha ideias*, de autoria de Fernanda Lopes de Almeida, conta a história de Clara Luz, uma fada-criança, e seu processo de aprendizagem. De acordo com a sinopse do livro, as fadinhas aprendem que não se deve sair por aí inventando mágicas que não estejam no livro das fadas. Mas vai dizer isso à Clara Luz! Questionadora e criativa, ela quer ter ideias próprias, como transformar bule de café em passarinhos, dar vida às nuvens e colorir a chuva. “Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda”, é o que ela diz. Mas nem todos aprovam esse comportamento tão original. Principalmente a rabugenta Rainha... E agora? O que será de Clara Luz!

histórias e memórias, procuro sinalizar parte da minha trajetória pessoal e profissional como docente, a qual, de certo modo, justifica e ao mesmo tempo fundamenta a realização do presente estudo e a minha permanência na pesquisa acadêmica.

No Capítulo II: *Conhecimentos, saberes e reflexividade: horizontes na compreensão dos processos formativos docente e discente* ou *das interlocuções com o referencial teórico*, apresento os referenciais teóricos (Shulman, Tardif e Lessard, Gauthier, Guimarães, Mercado, Heller, Bakhtin, Ezpeleta e Rockwell, Vigostki, Smolka, Fontana, Mota, Fiorentini, Geraldini W., Prado, Dewey, Schön, Zeichner, Sadalla e Sá-Chaves, Aragão, Aragão e Ferreira, entre outros) com os quais pude contar para a compreensão e a reflexão acerca do processo de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos profissionais dos professores em constante relação com os saberes e conhecimentos dos alunos. Partindo daí, procurei conceituar a compreensão aqui assumida com relação ao conceito de saberes e conhecimentos docentes, destacando suas dimensões e especificidades e tomando como aporte teórico orientador as teorias do cotidiano e a Teoria Histórico-Cultural. Nesse exercício também residuiu o meu esforço em definir, em diálogo com as reflexões e interlocuções acerca dos **saberes docentes**, um modo próprio e possível de compreensão do que consideramos **saberes discentes**.

No Capítulo III: *Dos caminhos que constituíram a pesquisa: histórias de sujeitos, espaços e tempos* ou *do percurso metodológico na construção da pesquisa*, procuro explicitar o referencial teórico-metodológico utilizado a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da pesquisa narrativa, apresentando de modo detalhado e sistematizado as decisões e os encaminhamentos no desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos, os espaços e os tempos que possibilitaram a realização deste estudo. Apresento também o processo de produção dos dados gestados em múltiplas e complexas relações estabelecidas por mim junto aos meus estudantes e a toda a comunidade escolar da qual fizemos parte, em um contexto histórico e socialmente marcado.

No Capítulo IV *A vida que acontece em sala de aula: diálogo e conflito de vozes, saberes e movimentos* ou *da construção do movimento de análise dos dados – a busca por indícios*, pautada nas contribuições do Paradigma Indiciário de Análise e na proposta de elaboração dos Núcleos de Significação, apresento todo o movimento empreendido na

construção dos instrumentos de análise dos dados: os eixos orientadores no recorte e seleção dos dados; a produção narrativa de cinco *Episódios emblemáticos* a contar do trabalho pedagógico compartilhado com meus alunos no cotidiano da sala de aula; a seleção dos pré-indicadores de análise; a localização dos indícios e indicadores de análise e, por fim, a construção de três grande núcleos de significação que potencializaram o processo de reflexão, interpretação análise dos dados. Cabe destacar que os *Episódios* apresentados originaram-se do entrecimento dos diversos materiais produzidos como dados da pesquisa, a listar: filmagens, reflexões e transcrições das sessões de autoscopia, narrativa meta-reflexiva produzida pela professora a partir dessas sessões, registros narrativos da professora presentes no caderno de planejamento, registros dos alunos produzidos em diários individuais e coletivos, transcrição das sessões de autoscopia, cartas pessoais produzidas pela professora e pelos alunos.

O Capítulo V: *E os saberes das crianças ensinam à professora: sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação (dos achados valiosos da docência e da pesquisa)* evidencia a análise, a interpretação e a significação empreendidas na constituição de cada um dos núcleos: *Núcleo de Significação 1* - das relações interpessoais – sentidos da afetividade, dos diálogos e histórias (com)partilhadas; *Núcleo de Significação 2* - das (não) coincidências nas relações de ensino - sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação; *Núcleo de Significação 3* - das fragilidades do trabalho docente – sentidos de uma militância em construção; e que possibilitaram-me afirmar e legitimar os alunos como formadores dos professores, uma vez que a compreensão e significação construídas a partir do diálogo entre os saberes discentes e os saberes docentes revelaram dimensões fundamentais tanto do desenvolvimento pessoal e profissional docente quanto na construção da própria identidade do professor.

E, por fim, no Capítulo VI: *Ressignificar ações no percurso de ensinar e aprender: lições de uma mestre ignorante ou das considerações finais*, como palavras finais a encerrar este texto, apresento as lições que, do lugar de *mestre ignorante*, me foram possíveis elaborar ao longo do percurso da pesquisa como fruto do intenso trabalho interpretativo e analítico construído coletivamente, em parceria com meus estudantes, com outros professores-pesquisadores membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e com minha orientadora, Profa. Ana Aragão. Lições potentes sobre

o meu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional em defesa da tese de que os alunos são formadores privilegiados dos professores, uma vez que atuam como mediadores significativos em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Palavras finais, marcadas por um acabamento provisório, à espera de novas outras palavras, outros novos sentidos.

Para encerrar esta introdução, informo ao leitor que, embora este texto de pesquisa seja considerado uma pesquisa autobiográfica, uma vez que investigo o meu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional a partir do que meus estudantes e seus saberes puderam me ensinar, assumindo em concomitância o lugar de pesquisadora e participante da pesquisa, em muitos momentos optei pelo uso da *primeira pessoa do plural* como forma de demarcar que as considerações, reflexões, interpretações e análises aqui apresentadas foram frutos do processo de aprendizagem vivenciado junto com minha orientadora e os colegas do grupo de pesquisa do GEPEC. Sendo que nos momentos em que a discussão e reflexão empreendida fizeram referência às situações e experiências vivenciadas por mim, seja como pesquisadora ou como participante da pesquisa, demandando uma tomada de posição e análise mais individualizada, escrevi o texto fazendo uso da *primeira pessoa do singular*. Para fundamentar essa escolha, deixo aqui a poesia de João Cabral de Melo Neto:

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto, 1966).

Capítulo I

*Dos saberes e fazeres que me fizeram seguir
adiante: alguns horizontes
(das memórias de formação)*

(...) O sininho da porta bateu: era a professora que vinha chegando. Clara Luz correu ao encontro dela.

- *Bom dia! Estou louca para aprender tudo sobre horizontes!*
- *Que bom! – respondeu a professora – Gosto de alunos entusiasmados.*

A professora era uma fada muito mocinha, que tinha acabado de se formar professoras de fadinhas. Sabia horizontologia na ponta da língua.

A Fada-Mãe ofereceu um cafezinho de pó-de-meia-noite e depois deixou Clara Luz e a Professora sozinhas.

- *Muito bem – disse a Professora. – Primeiro quero ver o que você já sabe. Sabe alguma coisa sobre o horizonte?*

- *Saber mesmo, não sei, não. Mas tenho muitas opiniões.*

- *Opiniões?*

- *É sim. Quer que diga?*

- *Quero – respondeu a professora.*

- *A minha primeira opinião é que não existe um horizonte só. Existem muitos.*

- *Está enganada – disse a professora - Horizonte é só um.*

- *Eu sei que todos acham que é só um. Mas justamente vou escrever um livro, chamado Horizontes Novos.*

- *Você vai escrever um livro? – Perguntou a professora cada vez mais admirada.*

- *Vou. Eu acho que criança também pode escrever livro, se quiser, a senhora não acha?*

- *Acho, sim.*

- *Pois nesse livro eu vou dizer todas as minhas idéias sobre horizonte.*

- *São muitas? – quis saber a Professora.*

- *Um monte. Por exemplo: eu acho que nós duas não devíamos estar aqui.*

- *Ué, devíamos estar onde, então?*

- *No horizonte, mesmo. Assim, em vez da senhora ficar falando, bastava me mostrar as coisas e eu entendia logo. Sou muito boa para entender.*

- *Já percebi – disse a Professora.*

- *Tenho muita pena das professoras, coitadas, falam tanto!*

- *É verdade – respondeu a Professora com um suspiro.*

Clara Luz ficou muito contente:

- *Então, se está de acordo, por que não vamos para o horizonte já?*

A Professora levou um susto:

- *Não pode ser!*

- *Por quê?*

- *Não sei se é permitido... Não foi assim que aprendi horizontologia no colégio...*

(...)E foram.

(...) - Agora – disse Clara Luz – a senhora não quer dar uma espiada nos outros horizontes?

- Que outros, querida? Só existe um.

- Então olhe para lá!

A Professora que só estava olhando para cá, concordou em olhar para lá, já que Clara Luz fazia questão.

E viu mais de dez horizontes, um depois do outro.

(...)- Não é possível, Clara Luz! Será que estamos sonhando?

- Claro que não. Está sonhando é quem vê só um.”

(“A professora de Horizontologia” – A fada que tinha idéias – Fernanda Lopes de Almeida)

Horizonte 1

Da formação inicial ao aprendizado na ação de pesquisar



Figura 1

M.C.Escher. "*Poça de água*", 1952.

Disponível em <http://oseculoprodigioso.blogspot.com/2007/02/escher-mc-ilustrao.html>

*“O que passou não conta? indagação
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel”*

(Thiago de Mello – *A vida verdadeira*)

A escolha pelo curso de Pedagogia não foi necessariamente uma escolha, mas a única possibilidade que tive no momento de ingresso no Ensino Superior. Meu desejo inicial era ser psicóloga, porém, por questões financeiras, só teria como possibilidade cursar a graduação na Unicamp por dois motivos: o primeiro, por ser uma universidade pública, e o segundo, por sua própria localização, uma vez que eu morava em Campinas e não tinha recursos para estudar em outro lugar.

Embora a Pedagogia não tivesse sido a minha opção primeira de profissão, a alegria vivenciada com a aprovação no vestibular da Unicamp, uma das melhores universidades públicas, foi muito intensa, tanto para mim, quanto para minha família. Aos 17 anos, com um imenso sentimento de entusiasmo e esperança, iniciei a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp.

A cada dia, a paixão e o encantamento pelo curso, pela faculdade, pela universidade, tornavam-se maiores, direcionando meus interesses para a área educacional de maneira ampla, emergindo com toda força o desejo e a opção pela docência.

Já ao final do 1º ano do curso, percebi que o que eu realmente queria era... SER PROFESSORA!!! E, como professora, contar com as contribuições das diversas áreas do conhecimento, mas em especial a psicologia. Isso porque, conforme algumas experiências que tive no decorrer do curso e que pontuarei adiante, passei a entendê-la e assumi-la como um conjunto de referenciais que, juntamente com outras áreas do conhecimento, é capaz de instrumentalizar o professor no exercício de sua prática, oferecendo-lhe contribuições para compreender e atuar na complicada dinâmica que se desenvolve nos espaços educativos.

E foi esse encanto pela Psicologia Educacional que me levou aos caminhos da pesquisa como outra forma e possibilidade de atuar na educação, possibilidade de fazer educação e de ser professora, ser pesquisadora-professora, professora-pesquisadora.

Nesse contexto, em dezembro de 2000, finalizando o 2º semestre do curso, pude conhecer a Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão e, mais do que isso, integrar o seu grupo de orientandos⁶ no grupo de pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES). A importante e afetuosa relação de orientação com a Prof^a Ana Aragão possibilitou-me a realização de duas pesquisas de Iniciação Científica apoiadas pela Fapesp⁷: a primeira referente a um estudo sobre as crenças dos estudantes de Licenciatura acerca das contribuições da Psicologia na formação docente, e a segunda sobre os saberes mobilizados por uma determinada professora de Educação Infantil frente aos dilemas vivenciados em sua prática profissional. Cabe destacar a importância desses estudos em minha constituição como pesquisadora, proporcionando-me novos olhares sobre os significados e sentidos do desenvolvimento profissional docente, dos elementos que permeiam esse processo de formação e ainda das relações estabelecidas com as práticas e experiências cotidianas nos espaços educativos.

A vivência da pesquisa - as aprendizagens e o crescimento como pesquisadora -, atrelada às experiências nas disciplinas de estágio – em especial aquelas ministradas pela professora Roseli Cação Fontana –, em que pesquisa e prática pedagógica estabeleciam laços, compondo imagens bastante significativas, ampliaram profundamente as minhas possibilidades de compreender e refletir sobre as ações educativas tecidas no cotidiano da escola, além de potencializar novas formas de atuar nas instituições educacionais.

Quando realizei minha segunda Iniciação Científica, que se configurou no meu Trabalho de Conclusão de Curso, deparei-me, encantei-me e inquietei-me com a temática

⁶ Gostaria de ressaltar aqui a importância que esse grupo de orientandos, composto por mim, estudante de pedagogia, por Fábio Bacchiegga, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, e por Mariana Wisnivesky, psicóloga recém-formada e mestranda em Educação na época, exerceu no meu processo de formação e nos sentidos e significados que produzi acerca das palavras *parceria* e *trabalho coletivo*. Juntos, com a orientação da Prof^a Ana Aragão, aprendemos a escrever projetos de pesquisa, a fazer pesquisa, escrever artigos, apresentar comunicações em eventos, enfim, a sistematizar nossas aprendizagens, nossas descobertas e nossos conhecimentos.

⁷ Realizei duas pesquisas de Iniciação Científica, apoiadas pela FAPESP, intituladas: “*Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições*” e “*Psicologia e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas*”. Processo nº 01/04623-5.

dos saberes docentes e com a maneira com que os processos de produção desses saberes permeavam o nosso próprio processo de formação e o das ações pedagógicas deflagradas no interior da escola.

A conclusão da pesquisa, “*Psicologia e Saberes Docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas*”⁸, que também culminou com a conclusão da minha graduação em Pedagogia, possibilitou-me o aprendizado de algumas lições sobre a produção e a mobilização dos saberes docentes no cotidiano da escola. Uma delas foi a compreensão do caráter dialético envolvido na construção e na significação dos saberes docentes: os professores constroem seus próprios saberes quando assumem o diálogo entre os referencias ou pressupostos que guiam suas decisões e as ações no trabalho pedagógico.

Além das lições aprendidas no percurso da pesquisa, foram sendo impressas no meu caminhar, em meio às complexas e múltiplas imagens, situações e experiências tidas nesse período da graduação – tanto nas escolas em que estive como estagiária e pesquisadora, como na própria Faculdade –, dúvidas, questionamentos e incertezas ainda envolvidas pela complexidade e pelo encantamento com a temática de formação de professores, de modo mais específico com os processos de produção dos saberes dos professores no cotidiano de suas práticas profissionais.

Com inquietações, certezas não tão absolutas, muita vontade de envolver-me cada vez mais na densidade do ato de educar, de ser professora-pesquisadora e pautada na crença de que o sentido da docência se faz na tessitura da tríade ensinar-aprender-pesquisar, finalizei a graduação.

No final do ano de 2003, nesse importante momento da minha vida – o encerramento de um ciclo e a busca por novas aprendizagens, sendo agora uma profissional, uma pedagoga já formada – veio o convite da professora Ana Aragão para que eu participasse como colaboradora no trabalho que ela estava realizando na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva”, onde se reunia semanalmente

⁸ Essa pesquisa deu origem ao artigo “Dilemas e saberes docentes: entrelaçando formação e tomadas de decisão cotidianas”, publicado no livro **Narrativas Docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**, organizado por VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia Roberta E PRADO, Guilherme Do Val Toledo, Campinas: Mercado de Letras, 2007.

com o grupo de professores e gestores para discutir os dilemas que vivenciavam na prática e possíveis estratégias de ação.

Nesse contexto, minha participação na EMEF “Padre Francisco Silva” teve início no final de 2003, quando comecei a acompanhar as discussões e reflexões do grupo de professores dessa unidade escolar. O acolhimento que prontamente recebi de todo o grupo desde o primeiro dia em que estive nessa escola e que, aos poucos, foi dando origem a outros sentimentos e relações - parceria, diálogo, aprendizagem, carinho, emoção, reflexão coletiva, apoio mútuo – acompanharam-me ao longo do meu fazer e aprender nos espaços-tempos da escola “Padre Silva”.

Essas discussões às quais me referi aconteciam inicialmente nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo⁹), mas foram ganhando cada vez mais espaço na escola, impulsionando a elaboração do projeto “*Escola Singular: Ações Plurais*”, cujo principal objetivo foi o desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexão¹⁰, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto “*Escola Singular: Ações Plurais*”, escrito em parceria com os professores e gestores da escola no segundo semestre de 2003, foi iniciado nos primeiros meses do ano de 2004, contando com apoio da Fapesp a partir de outubro daquele ano¹¹, e estendido até dezembro de 2008. Uma das ações desse projeto foi a realização semanal dos Grupos de Trabalho, os GTs¹², nos quais os professores e a equipe de gestão da escola, além de pesquisadores e professores da universidade, reuniam-se para discutir e refletir sobre os dilemas cotidianos enfrentados pelos docentes daquela unidade escolar e para buscar fundamentação teórica, acreditando ser esse um dos caminhos para a compreensão mais aprofundada desses dilemas que vivenciavam e para possíveis maneiras de resolvê-los.

⁹ O TDC (Trabalho Docente Coletivo) constitui-se de um espaço de reuniões que acontecem semanalmente e nas quais os professores, juntamente com a equipe de gestão da escola, discutem e refletem diversos aspectos de sua prática pedagógica cotidiana desenvolvida na escola. O TDC é um espaço instituído pela Secretaria Municipal de Educação, sendo obrigatória a participação dos professores.

¹⁰ É utilizado o termo *reflexividade* com base no que tem sido discutido e defendido pela Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão, que considera que a reflexividade pode ser entendida como o ato de refletir, pensar sobre determinadas questões, porém contando com o embasamento de um arcabouço teórico que permita ao professor romper com uma análise de senso comum e passar para uma análise mais crítica acerca daquilo que vivencia na sua prática: dilemas, problemas, conflitos e experiências.

¹¹ Processo número 2003/13809-0, coordenado pela professora Ana Aragão.

¹² Os GTs constituem-se de grupos de trabalho em que os professores se reúnem semanalmente para discutir seus dilemas cotidianos e buscar fundamentação teórica. Falo no plural, pois são dois Grupos de Trabalho: o GT1, com professores de 6^o à 9^o ano, e o GT2, com professores de 1^o ao 5^o ano.

Durante o ano de 2004, acompanhei as discussões dos GTs, tanto do GT 1, que envolviam os professores de 6º ao 9º ano, a equipe de gestão, os coordenadores do projeto Profª.Drª. Ana Maria Falcão de Aragão e o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, quanto do GT2 do qual faziam parte as professoras de 1º ao 5º ano, equipe de gestão e os coordenadores. Acompanhar esses dois grupos foi muito importante na minha formação tanto de pesquisadora dessa escola, como de pedagoga coordenadora pedagógica recém-formada na escola em que trabalhava na época¹³, uma vez que as discussões e reflexões produzidas pelo grupo alimentavam-me e orientavam-me no trabalho profissional.

Naquele momento, novas experiências atravessavam-me e, mais uma vez, no movimento intenso de múltiplas imagens a se constituir, surgiram novas transformações, novas aprendizagens, novos acontecimentos, encontros com outros sujeitos. Participando desse projeto tão especial, tão singular e ao mesmo tempo tão plural, ocorreu uma nova possibilidade: o encontro com o Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, meu orientador no mestrado, e com o tão querido GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

Esses encontros produziram em mim novas marcas, compondo novas imagens e dando mais cor a outras que já haviam se configurado no período da graduação: a pesquisa no cotidiano; a crença cada vez mais forte de que professores e alunos também produzem saberes e conhecimentos no cotidiano que os/nos envolve; a escrita e a narrativa como elemento privilegiado e crucial na compreensão do que significa ser professora, ser pesquisadora, ser profissional da educação.

Retomando o meu percurso na escola “Padre Francisco Silva”, cabe destacar que, enquanto aprendiz de pesquisadora, foi na vivência desse espaço-tempo que fui estabelecendo vínculos com os professores da escola, conhecendo mais de perto o trabalho que realizavam, além das angústias, preocupações e conquistas que tinham. E, nesse contato permeado de relações afetivas, pude, de certo modo, alterar algumas concepções que trazia comigo sobre a relação entre pesquisador e pesquisado. Mesmo com os nossos lugares marcados e definidos naquele espaço, o meu, inicialmente de colaboradora e, no

¹³ Neste período além de colaborar com o trabalho desenvolvido na EMEF Padre Francisco Silva, também comecei a trabalhar numa escola da rede particular de ensino, já na função de coordenadora pedagógica. Fiquei nesta escola durante dois anos: 2004 e 2005. Mais adiante falarei sobre esta experiência.

ano seguinte, de pesquisadora da universidade, e o delas, professoras, orientadora pedagógica, vice-diretora e diretora da escola, estávamos ali num compromisso de parceria, de superação da divisão entre pesquisa acadêmica e pesquisa na escola, buscando, juntas, aprender mais, conhecer mais, saber mais sobre o que estava por trás de nossas práticas de profissionais da educação. Estávamos ali estudando, refletindo, avaliando os caminhos possíveis com o intuito em desenvolver um trabalho mais fundamentado, consciente e, portanto, reflexivo, que priorizasse a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No movimento de me formar pesquisadora e pedagoga a partir das relações estabelecidas com os profissionais da escola “Padre Silva”, destaco o contato e o vínculo que fui construindo com a professora Ítala Nair Tomei Rizzo, professora de uma das 1^{as} séries, relação que foi determinante nos encaminhamentos da minha pesquisa e das minhas ações na escola.

No segundo semestre de 2004, com uma enorme vontade de contribuir de forma mais efetiva com a escola e poder ter um contato também com os alunos e as vivências cotidianas da sala de aula, fiz um estágio na sala da professora Ítala com o objetivo de ajudar no que fosse preciso e possível.

Enfim, no ano de 2005, com mais outras tantas marcas e experiências, ingressei no mestrado e institucionalizei um novo lugar na escola “Padre Francisco”: além de colaboradora, também pesquisadora vinculada ao programa de Pós-Graduação.

No Mestrado, defini como objetivo central da minha pesquisa investigar o processo de produção e significação dos saberes e conhecimentos docentes, buscando identificar, compreender e analisar: como eles são mobilizados e produzidos pelos professores nos espaços-tempo em que discutem e refletem sobre suas ações profissionais; os elementos envolvidos no processo de sua construção e significação; e suas implicações nas ações docentes cotidianas.

Nesse ano, uma nova incursão nos espaços-tempo da Escola “Padre Francisco Silva”: passei a acompanhar o espaço do Trabalho Docente Coletivo (TDC) do grupo de professores de 1º ao 3º ano. Percebia que, a cada dia, inserindo-me nos diferentes espaços-tempo dessa escola, ia me constituindo cada vez mais como pesquisadora, estudante,

colaboradora. Vivenciando silêncios, inseguranças, enfim, tudo o que nos acontece quando estamos imersos no cotidiano da escola, no não documentado, naquilo que só é possível quando se experiêcia.

Além do grupo do TDC de 1º ao 3º ano, continuei acompanhando o trabalho da professora Ítala em sala.

E, nesse movimento de ir e vir, nas trocas, costuras e descosturas, prossegui minha caminhada acreditando encontrar, nesse trajeto, os indícios para compreender como se dava a produção dos saberes docentes no cotidiano da escola e como esse processo permeava os diversos espaços e tempos escolares, permitindo múltiplos contornos e olhares.

Acrescento a esse período, após o término da graduação e a minha inserção como pesquisadora na EMEF “Padre Francisco Silva”, a experiência profissional que tive, durante os anos de 2004 e 2005, como coordenadora pedagógica de uma pequena Escola de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental da rede particular de Campinas.

O trabalho nessa escola levou-me a novos olhares, conceitos e buscas em relação ao ofício docente, à tessitura de práticas e ações pedagógicas pertencentes a um cotidiano que, a cada dia, trazia novos questionamentos e ensinamentos, novas dúvidas e angústias. Posso dizer que foi outro processo privilegiado de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de contradição, uma vez que tive de lidar com incertezas, princípios e ações com os quais eu não compartilhava, com ideias e crenças que por vezes se diferenciavam das minhas. Resistir em alguns momentos, ceder em outros, possibilitou-me outros caminhos.

Voltando à experiência do Mestrado, vale dizer que compreender alguns dos saberes e conhecimentos que os participantes da pesquisa mobilizaram, produziram e significaram para compor um repertório de aprendizagens que fundamentou (e algumas vezes, reconstruiu) suas ações como profissionais da educação, deu-me a oportunidade de entender que somos capazes de construir uma outra história de educação pública e do fazer docente preche de possibilidades.

Apreendi, no diálogo com esse grupo de profissionais e nas experiências vivenciadas nessa escola específica, que os saberes e conhecimentos (e as relações de significação e ressignificação constantes) estão imbricados no próprio desenvolvimento da tarefa de

educar, que, nos dizeres de Alarcão (2003), coloca os alunos/aprendizes *no centro da missão da escola* (p.94), mas se realiza pela emergência de uma coletividade que reflete e cria condições para que esse maravilhoso acontecimento possa instaurar-se.

Aqui, gostaria de sublinhar que só há sentido em buscar fortalecer o movimento de autoria do trabalho docente – elucidando as bases que sustentam as nossas ações e nos permitindo romper barreiras, enfrentar dilemas, transpor limites, produzindo novas formas de ser, saber e fazer – se todo esse processo ocorrer em função da maior razão de ser da escola e da docência: os nossos alunos.

O sentido de perseguir continuamente novas e outras possibilidades de atuação passa, necessariamente, pelo desejo incessante de oferecer aos nossos aprendizes uma qualidade de ensino cada vez melhor, uma formação que amplie o repertório que trazem consigo e lhes permita agir de maneira autônoma, criativa e crítica diante da realidade que vivenciam.

Desse modo, os saberes construídos e as lições aprendidas e compreendidas em minha pesquisa de mestrado impregnaram minhas reflexões, meus sentimentos e meu fazer docente desde o ingresso na Rede Estadual de ensino, no ano de 2006, produzindo implicações profundas em minha própria sala de aula, na relação com meus alunos e com seus pais, com meus colegas, marcando significativamente o meu caminhar de aprendiz de professora-pesquisadora.

Horizonte 2

A primeira vez que fui professora...



Figura 2: Parque da Escola.
Fotografia tirada por André,
como representação dos espaços de encantamento da escola.
(Início de 2007).



Figura 3: Vista lateral do pátio da Escola.
Fotografia tirada por Fábio,
como representação dos espaços de encantamento da escola.
(Ano letivo de 2007).

*“(...) Vou
Fazer desse chão minha vida
Meu peito é que era deserto
O mundo já era assim
Tanta gente no meu rumo
Já não sei viver só
Foi um dia e é sem jeito
Que eu vou contar”*

(Milton Nascimento – *Outubro*).

O meu encontro com a docência, já relatado em minha Dissertação de Mestrado, ocorreu no ano de 2006, quando ingressei, por concurso público, em uma Escola da Rede Estadual¹⁴, localizada em um bairro de classe média em Campinas, onde permaneci por quatro anos até meu pedido de exoneração, no início de 2010.

Trazer para este texto as memórias e histórias da primeira vez em que fui professora, em que assumi uma sala de aula, significa tecer e destecer por meio da narrativa, saberes, fazeres, sujeitos, tempos e espaços que permearam e entremearam processos de aprendizagem em minha constituição identitária profissional. Significa tecer fragmentos de histórias imersas em indagações, dúvidas e, sobretudo, crenças que fundamentaram de certo modo a realização deste estudo, como, por exemplo, a crença de que nossos estudantes são formadores potenciais de nossa aprendizagem docente.

Concordo com Bruner (1995) e Bakhtin (1992) quando afirmam que a memória é crucial para sabermos o que fomos, confirmar o que somos e projetar o que queremos ser, tornando-se assim um exercício que permite organizar experiências vividas a fim de dar sentido à própria vida. Inscrevo-me no exercício e no desafio de narrar minha história profissional como possibilidade de ampliação e, ao mesmo tempo, recuo para pensar sobre os processos constitutivos da formação docente e da produção de saberes profissionais.

¹⁴ Não será informado no texto o nome da Escola da Rede Estadual na qual lectionei, onde também foi produzido parte dos dados desta pesquisa. Essa foi uma decisão em função de não ter sido autorizado a divulgação do nome da instituição no período de realização deste estudo.

Já havia me formado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, estando no segundo ano do Mestrado, quando, pela primeira vez, me vi professora, com a responsabilidade de alfabetizar uma turma de primeira série, com 30 alunos.

Conhecemo-nos, minha primeira turma e eu, num início de ano letivo bastante conturbado, principalmente para mim, uma professora iniciante que não tinha a menor ideia da organização da rotina da escola, sendo tão estrangeira naquele espaço-tempo quanto as próprias crianças que vinham da Educação Infantil de uma outra escola, para aprenderem, nessa instituição, junto com essa professora, ler e escrever convencionalmente.

Especificamente sobre esse primeiro dia fiz um registro na forma de carta, destinada às alunas do Curso de Pedagogia¹⁵, a fim de compartilhar tal experiência. Trago para cá excertos dessa carta que conta um pouco do primeiro dia dessa professora que iniciava sua docência:

“Queridas (os) colegas

Com a intenção de compartilhar com vocês um pouco de minhas angústias, meus dilemas e descobertas nesta difícil e, ao mesmo tempo, encantadora tarefa de aprender - aprender a ser professora - achei por bem escrever-lhes uma carta.

(...)

Comecei a ser professora neste ano, mais exatamente no dia 13 de fevereiro de 2006, quando ingressei na rede Estadual de Ensino como professora da 1ª série C, nessa escola da Rede Estadual. Esse, com certeza, foi um dia inesquecível, de tão grande foi o sentimento de insegurança, ansiedade e, ao mesmo tempo, alegria que senti nesse primeiro dia como professora.

A aula teria início às 13:00 horas, e cheguei à escola por volta das 12:15. Ainda não havia nenhuma professora na escola, pois as que lecionam no período da manhã já haviam ido embora, e as que seriam minhas colegas de período, ainda não haviam chegado. Quando cheguei, as meninas da secretaria me olharam com certo espanto, parecendo perguntar: “Mas por que tão cedo?”. Aproveitei, então, para conhecer a minha sala e também a escola, pois no dia da atribuição de aulas a Diretora nos fez conhecer apenas a sala dos professores e a sala de vídeo, dizendo que não seria possível conhecer o restante da escola porque as salas estavam em reforma.

Conheci minha sala e encantei-me com o espaço. Foi realmente uma surpresa, pois tinha imaginado uma típica sala de escola pública, com carteiras velhas, pintura descascando. Mas ela era diferente, toda pintada de verde, carteiras limpas e bem pequenas, piso frio e muito espaço, o que me levou a imaginar as rodas que poderíamos fazer. Quando olhei para o relógio, faltavam apenas 15 minutos para bater o sinal, mas o portão já estava aberto. Próximos à porta, alguns

¹⁵ Produzi essa carta em maio de 2006, para alunas e alunos do Curso de Pedagogia noturno que cursavam a disciplina de Psicologia Educacional, ministrada pela professora Ana Maria falcão de Aragão.

rostinhos assustados em companhia de seus pais, mães, tias, avós, começavam a aparecer. Embora já tivesse feito um planejamento para aquela primeira semana, naquele exato instante eu não tinha a menor ideia do que fazer, e nada havia sido combinado entre as professoras de como seria este primeiro dia. O planejamento coletivo só aconteceria depois de um mês de aula! Mas, naquele momento, minha insegurança foi adivinhada pela Coordenadora, que apareceu na sala, toda apressada, com uma pauta dos assuntos que eu deveria tratar bem rapidamente com os pais no momento da entrada, dizendo que a reunião aconteceria dali a quinze dias.

Com essa pequena orientação, pedi aos alunos que entrassem na sala, juntamente com seus responsáveis. Nesse momento, vários burburinhos e olhares que pareciam querer dizer: “É esta mocinha a professora do meu filho? Mas tão novinha!”. Aliás, tal impressão depois veio a se materializar na pergunta de um pai: “Você já deu aula alguma vez? É formada em quê?”. Na elaboração rápida da resposta, a insegurança e a falta de coragem foram tão grandes que não hesitei em dizer: “Sim, já dei aula sim! Trabalhava com alunos de Educação Infantil em uma escola particular.” Pois é, não consegui me apresentar como uma professora que iniciava seu primeiro ano de docência, pois minha intuição era de que talvez essa fala, naquele momento, pudesse abalar a confiança dele e dos outros pais ali presentes. Em seguida, outras perguntas, como: “Professora, até quando posso trazer o material?”; “Quantos cadernos você vai usar?”, perguntas que eu também não sabia como responder, já que não sabia nem o que havia sido pedido na lista de materiais. Olhei para as crianças: carinhas assustadas, algumas percebendo que a mãe já estava indo embora e começando a chorar. Tentei responder às perguntas com aquilo que primeiro vinha à minha mente e, depois, pedi um minuto de atenção para apresentar-me e passar as orientações vindas da Coordenação. Naquele instante, acalmei-me um pouco, e a situação também parece se acalmar. Após esse primeiro contato, os pais começam a sair e fui sentindo-me mais segura, ficando a sós com as crianças, tendo um momento só nosso para que pudéssemos nos conhecer melhor. Fui até um aluno – Vinícius – que ficou chorando, pois disse que estava com medo da lição, conversei com ele, dizendo-lhe que naquele dia não teríamos nenhuma lição e as que faríamos nos outros dias seriam muito legais.

Assim, com o nervosismo mais controlado, finalmente passei a conhecer os meus trinta alunos, que até então só conhecia pela lista de chamada. Pedi-lhes que me ajudassem a afastar as carteiras para fazermos a imaginada roda. Eles ainda me olhavam assustados, esperando pelo que aconteceria; afinal, tudo era diferente: a escola, a sala de aula, a quadra no lugar do parque de areia, o tamanho da carteira e também a professora...

Fizemos uma roda para nos apresentar e depois fizemos a brincadeira “A canoa virou”, a fim de deixá-los mais à vontade, além de possibilitar que fôssemos conhecendo melhor os nomes dos colegas. E a sala foi ficando mais alegre, com alguns sorrisos, e até conversas começaram a aparecer em meio à brincadeira.

Depois continuamos as demais atividades que eu havia planejado para aquele dia: leitura do livro “Franklin vai à escola” e a possibilidade de conversarmos sobre o que todos nós, inclusive eu, sentimos naquele dia.

(...)

Esse foi o nosso primeiro dia, com insegurança e receio de ambos os lados, inseguranças que foram diminuindo ao longo do dia, mas ainda com muitas inquietações: “Como seriam os próximos dias?”.

Tenho certeza de que essa foi a grande inquietação/pergunta que encerrou o nosso primeiro dia de aula. Pergunta minha, enquanto professora-alfabetizadora, cheia de dúvidas e

sentindo o peso e a responsabilidade de me assumir e me constituir – professora-alfabetizadora. Pergunta também deles – alunos –, crianças que ingressavam na primeira série, a maioria com seis anos acabados de completar. Para eles, era uma série que exigia bastante responsabilidade e estudo, pois afinal havia chegado o momento de aprender a ler e escrever.

Enfim, esse foi meu primeiro dia, que trago para partilhar com vocês na conversa que teremos na tarde de hoje. Fico também aguardando notícias ou cartas em que possam me contar quais têm sido suas grandes inquietações, dúvidas, experiências deste longo, árido e também encantador processo de nos tornarmos professoras, educadoras..

*Com carinho
Professora Tamara”*

A experiência do primeiro dia anunciava importantes elementos que estavam em jogo no meu processo formativo: a construção de um saber-fazer e de uma epistemologia da prática que deveria balizar sentidos e caminhos de uma identidade profissional a se constituir sob a responsabilidade da indissociabilidade das funções de professora-alfabetizadora e pesquisadora.

Dessa experiência, deparei-me com três grandes questões a compor meus pensamentos e ações diante desse grupo de trinta crianças:

- *Iniciar o ano letivo, pela primeira vez como professora alfabetizadora, tendo por obrigação e responsabilidade dar conta do processo de aprendizagem de trinta alunos, garantindo a todos o direito de aprender a ler e escrever convencionalmente, sem saber, num primeiro momento, por onde começar, o que ensinar primeiro, de que forma alfabetizar... Realizar atividades propostas e previamente planejadas, garantindo um “controle” mínimo da sala em termos de disciplina, fazer se concretizar na prática os combinados que definimos (professora e alunos) logo no início do ano, por mais que, em algumas situações, a vontade fosse de determinar sozinho essas regras quase como uma imposição de afirmar minha autoridade na sala de aula;*
- *Atender às necessidades de todos num período de aula que parecia tão insuficiente, uma vez que todos exigiam, ao mesmo tempo, a minha atenção de professora. Além disso, materializar em ações o respeito ao tempo e ao*

modo como cada criança aprende, competindo com a ansiedade que me direcionava a um fazer carente do princípio de educar na diversidade, pois em algumas situações tinha uma tendência de homogeneizar tempos, ritmos e modos de aprender, determinado por formas de ensinar que também se constituíam homogêneas.

Na verdade, a grande questão era: como romper e superar tais contradições?

A vivência na Academia, a crença na contribuição das teorias como lentes a ajustar o olhar para melhor compreender e intervir as ações cotidianas e a experiência da pesquisa e do fazer coletivo em um grupo de pesquisa foram amparando esse meu caminhar, possibilitando o vislumbre de fazeres e saberes a partir de pistas que se desenhavam no próprio tensionamento das relações entre professora e alunos.

Inicialmente, minha experiência de aluna era entrelaçada às experiências da formação inicial constituídas nas disciplinas de estágio e nas experiências de pesquisa como bolsista de iniciação científica. Contava também com os saberes de mestranda que buscava investigar, a partir do cotidiano de um grupo de professoras experientes, o repertório de saberes e conhecimentos resultado do processo de reflexividade dessas profissionais.

Nesse emaranhado de experiências e situações formativas e com a colaboração de parceiras experientes do grupo de pesquisa, fui encontrando o tom e a medida de me fazer professora junto aos meus alunos.

Constituir-me professora-alfabetizadora nessa escola pública inscreve em minha história pessoal e profissional uma identidade que persigo ao longo do meu processo de formação, permanente e inacabado.

Com essa turma, aprendi a importância de conhecer o que sabem as crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente, mas que elaboram inúmeras hipóteses acerca da aquisição dessas competências. Aprendi a importância de planejar situações didáticas que atendessem às necessidades pedagógicas de cada uma dessas crianças,

considerando o que já sabiam desse repertório, e definir possíveis desafios a serem propostos para que também aprendessem o que ainda não sabiam.

Essa aprendizagem, inicialmente intuitiva, foi se constituindo intencionalmente fundamentada nas reflexões de Soligo (2001) quando discute importantes variáveis que interferem (positiva ou negativamente) nos resultados da prática pedagógica, a saber:

1. A concepção de ensino e aprendizagem do professor e o nível de conhecimento profissional¹⁶ de que dispõe.
2. A crença do aluno na sua própria capacidade de aprender e o reconhecimento e a valorização dos seus próprios saberes.
3. O contexto escolar em que as situações de ensino e de aprendizagem¹⁷ acontecem.
4. O contrato didático que rege as situações de ensino e aprendizagem.
5. A relação professor-aluno.
6. O planejamento prévio do trabalho pedagógico.
7. As condições de realização das atividades propostas.
8. A intervenção do professor durante as atividades.
9. A gestão da sala de aula.
10. A relação da família com a aprendizagem dos alunos e com a proposta pedagógica.

Tomando cada uma dessas variáveis como princípios de organização do meu fazer pedagógico e imersa num processo de reflexão e pesquisa das situações vividas em sala de aula com os alunos, passei a acreditar que poderíamos, sim, ensinar e aprender ao longo do ano. E assim fizemos: eu, a partir das pistas e dizeres de minhas crianças, aprendia a minha

¹⁶ Notas do texto **Dez importantes questões a considerar**: conforme indicam os **Referenciais para a Formação de Professores** (SEF-MEC, 1998), são âmbitos de conhecimento profissional: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre dimensão cultural, social e política da educação, cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento experiencial contextualizado em situações educacionais (pp. 84 a 106).

¹⁷ Segundo Soligo (2001), a referência ao termo "situação de aprendizagem" significa algo que resulta da atividade organizada pelo professor, combinada com a intervenção pedagógica planejada para incidir na aprendizagem dos alunos.

docência na configuração de um saber-fazer específico da ação de alfabetizar; e as crianças, a partir da minha aprendizagem docente e da crença de que toda criança é capaz de aprender.

Nas situações de agrupamentos produtivos¹⁸, por meio de inúmeros desafios possíveis e numa rotina de trabalho com a qual estavam familiarizadas, as crianças aprenderam a ler e a escrever, além de se inscreverem, também por meio da linguagem escrita, em amplas relações de autoria e significação.

Nesse percurso, a memória, a fantasia e a imaginação contida em histórias contadas, lidas, cantadas e inventadas invadiam o nosso espaço de ensinar e aprender, a sala de aula. Nessa invasão, diariamente as crianças chegavam à escola contando na roda como se sentiam naquele dia, com quais sentimentos chegavam à escola. Esse era um momento fantástico, pois as crianças inventavam inúmeras histórias para justificar os sentimentos que diziam acompanhá-las na sala de aula:

“Eu estou cansado uma vez e triste uma vez porque tive que ajudar o meu pai na tapeçaria a colocar os pregos no sofá porque ele não enxerga e aí perdi toda a TV Globinho!” (Matheus)

“Hoje estou feliz três vezes, porque teve churrasco na casa do meu tio e eu brinquei um monte, porque eu ganhei um pintinho da minha avó e porque quando eu chegar em casa vou cuidar do pintinho” (Fábio). Em no dia seguinte: *“Hoje eu tô triste uma vez porque minha avó matou meu pintinho porque ele não colocava ovos para fazer omelete...”*. Quando fui procurar me informar com a mãe do Fábio sobre o pintinho, pois fiquei um tanto intrigada com toda a história, soube que ele morria de vontade de ter como animal de estimação um pintinho e um coelho, mas os pais não achavam uma boa idéia.

¹⁸ O agrupamento produtivo constitui-se de modo de dispor os alunos em duplas, trios ou quartetos considerando os níveis próximos de saberes segundo a psicogênese da escrita, permitindo o diálogo e a troca de informações. É também uma forma de possibilitar a atuação na zona de desenvolvimento proximal através de situações comunicativas que favorecem o uso da linguagem e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Histórias reais misturavam-se a histórias inventadas em nosso esperado momento pedagógico, nomeado carinhosamente pelo grupo por “Como eu estou” e que acontecia diariamente em nossa roda, precedendo a leitura em voz alta realizada pela “Prô”.

Ao contar suas experiências pessoais, impregnadas de invenções e fantasias, as crianças produziam belíssimas narrativas, que, mais do que comunicar ao outro, instituíam no espaço da sala, possibilidades de criar e conferir sentido à própria vida.

Dessa estratégia estruturante de minhas ações com as crianças, buscava ouvi-las atentamente a fim de tomar desses relatos, para além da acolhida e da escuta, pistas na elaboração e na organização do próprio trabalho didático, uma vez que esses enunciados me permitiam conhecer, cada vez mais e melhor, os meus pequenos.

Por meio de uma organização da rotina pedagógica que assumia sempre o papel do outro no processo de aprender, sendo que esse outro não era somente a professora, mas também o parceiro da dupla, eu organizava as situações para a aprendizagem da leitura e da escrita: escritas de adivinhas e trava-línguas que as crianças sabiam de memória, produção de listas de supermercado, listas das preferências da turma – brinquedos, brincadeiras, músicas, histórias, entre outros -, elaboração de pequenos textos informativos sobre curiosidades da vida dos animais, tudo isso sempre considerando as hipóteses de escrita que apresentavam. Além disso, propunha atividades de leitura que buscavam ajustar o falado ao escrito – ordenação de músicas, cantigas e parlendas conhecidas, cruzadinhas, álbum de figurinhas - confrontando as hipóteses que elaboravam acerca do funcionamento da escrita.

O desenvolvimento dessas atividades, extremamente significativas tanto para mim quanto para as crianças, visava propor aos alunos reflexões sobre o funcionamento do sistema alfabético e, ao mesmo tempo, criar situações para que conhecessem os usos e funções da leitura e da escrita. Para isso, construí estratégias ajustadas às necessidades de cada um, permitindo que fosse possível ler e escrever, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Aprender a planejar situações de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos, conseguir realizar intervenções cada vez mais ajustadas às necessidades de cada um, identificar quando uma atividade não contribuía para o avanço de determinada criança e aí replanejar, reajustar e avaliar representou um processo muito significativo de

aprendizagem em minha docência. O que estava em jogo era um repertório de conhecimentos sobre como os alunos aprendiam (conhecimento sobre os processos de aprendizagem), como eu deveria ensinar (conhecimento didático) e o que eu deveria ensinar (conhecimento do conteúdo escolar) (SOLIGO, 2007).

Todo esse repertório foi resultado de um intenso e instigante processo de *reflexão na ação e sobre a ação*¹⁹, no qual pude contar com o diálogo de parceiras experientes, sendo uma delas interlocutora e formadora fundamental nesse processo, a professora Rosaura Soligo, com quem eu partilhava das angústias aos sonhos, dos limites às possibilidades, do fazer ao saber, partilhava e aprendia a partir de seu conhecimento profissional, de sua sabedoria, de seus estudos e esforços para com a formação de professoras alfabetizadoras.

Da primeira vez em que fui professora, o doce sabor da experiência bem-sucedida impregnava todos os meus sentidos e ações, visto que finalizávamos o ano letivo com a grande maioria dos alunos lendo e escrevendo com autonomia. Apenas dois alunos precisaram de um tempo maior para o domínio dessa aprendizagem, o que representou mais um motivo para prosseguir com essa turma por mais um ano.

Repensando nesse primeiro ano como professora e no aprendizado que iniciei, continuei a percorrer os anos seguintes buscando identificar quais saberes foram sendo construídos, desfeitos ou consolidados nos anos posteriores, quando a marca identitária da professora-alfabetizadora emergia com muita intensidade em meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com essa primeira turma, tive o privilégio de continuar o trabalho por dois anos. Nesse segundo ano, 2007, além do desafio específico com esses dois alunos, minhas reflexões e preocupações profissionais se voltaram para os conteúdos e expectativas de aprendizagens previstos formalmente no currículo e, conseqüentemente, com as avaliações externas às quais as crianças seriam submetidas ao final daquele ano (SARESP²⁰ e

¹⁹ Refiro-me aos conceitos de *Reflexão na ação* e *Reflexão sobre a ação* propostos por Donald Schön (1983/2000), discutidos no capítulo teórico desse texto.

²⁰ O SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série (3o., 5o., 7o., e 9o. ano) do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. Geralmente, é aplicado no final de cada ano letivo.

Provinha Brasil²¹). Além disso, não deixava de permear tais inquietações a crença de que eu não poderia reduzir tais preocupações a práticas descontextualizadas, desinteressantes e desconectadas daquilo que produzia sentido e beleza no ato de aprender e, também, ensinar.

Éramos um grupo, cúmplices, poderíamos continuar juntos por toda a nossa vida na escola. Os conflitos eram resolvidos com conversas na roda inicial da aula, na mesa da professora na volta do recreio, durante as atividades em sala. Se os problemas apareciam, as crianças logo se organizavam para fazer com que eu tomasse conhecimento deles. Na ocorrência de uma briga ou discussão, vinham todos contar o ocorrido. E contavam, cada um a sua versão, à espera de um encaminhamento, que era dado, na maioria das vezes, por mim.

Esse modo singular de as crianças lidarem com os problemas que apareciam, demonstrando com clareza a incorporação de determinados procedimentos e regras de convivência que muito bem faziam ao nosso grupo, levava-me a acreditar na importância que os momentos iniciais de nossas aulas tiveram para a construção de tais atitudes e procedimentos, pois foi na realização diária desses momentos que aprendemos a ouvir e falar, a ouvir o outro e falar aos outros. Para esse grupo, ter vez e voz em sala de aula era o princípio essencial para qualquer outra ação que pudesse e devesse vir a se desenvolver nos espaços da escola e da sala de aula.

Quanto ao trabalho pedagógico, o caminho para o encontro entre conteúdos e expectativas de aprendizagens a serem desenvolvidos e oficialmente previstos no currículo da Rede Estadual para as segundas séries e a minha autonomia e das crianças em escolher e decidir aquilo que gostaríamos de estudar e aprender foi viabilizado pela prática de projetos de ensino em sala de aula.

Desenvolvemos, ao longo do ano, um único projeto didático, intitulado *Preservação e respeito: a vida nos encanta*, cujo objetivo principal era estimular a percepção, a investigação e a reflexão daquelas crianças a respeito do cuidado e da preservação estabelecidos com o ambiente em que vivemos (ambiente escolar, familiar, social e com a natureza), com as pessoas com as quais convivemos e com o nosso próprio corpo. Além

²¹ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, que constitui o Sistema de Avaliação da Educação Básica promovido pelo Governo Federal. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.

disso, tinha o intuito de problematizar as relações que violavam de alguma maneira os princípios éticos de cuidado e respeito com o outro e consigo próprio, buscando uma compreensão crítica acerca desse fenômeno.

E, nesse modo de construir o trabalho, fui buscar parcerias com a professora de Educação Física e de Arte. A partir do momento em que nos tornamos mais próximas, fomos à busca da sistematização desse modo de pensar as relações de ensino e de aprendizagem e organizar o trabalho pedagógico, tornando oficial e documentado o que até então estava restrito a uma prática singular de uma professora com uma determinada sala de aula daquela escola específica.

Tal busca nos levou conhecer caminhos que nem imaginávamos, como, por exemplo, a possibilidade de financiamento de projetos de ensino oferecida pela Secretaria Estadual de Educação e Coordenadoria de Normas Pedagógicas. Assim, submetemos o projeto à avaliação desses órgãos, solicitando o financiamento de materiais que a escola não tinha como disponibilizar para a realização das atividades previstas (por exemplo, revelação de fotografias, impressão de informativos e jornaizinhos produzidos pelos alunos para contar sobre o projeto e serem distribuídos a toda a comunidade, telas, pincéis, tintas, tecidos para o desenvolvimento de atividades artísticas, CDs, DVDs, livros de literatura infantil que contribuíssem para a ampliação das temáticas discutidas em sala, etc.). A grande notícia foi a aprovação do projeto, resultando em verbas para o trabalho na escola.

Voltar a tais experiências, narrando esse meu lembrar, aproxima-me dos espaços-tempo de produção, mobilização e significação de meus saberes docentes no início da docência e me trazem um pouco da dimensão de alguns princípios construídos e consolidados nesse período e que me acompanham desde então:

- as condições para desenvolvermos um trabalho pedagógico significativo com as crianças nunca estão dadas a priori;
- é possível que todos aprendam, se garantirmos as condições pedagógicas necessárias: atividades e intervenções ajustadas às necessidades pedagógicas das crianças, respeito ao tempo de aprendizagem de cada criança; criação e estabelecimento de vínculos positivos entre professora e alunos; espaços na sala de aula para que todos possam se expor, falar o que pensam e têm vontade; espaço para ser ouvido e para ouvir o outro;

- aprender os saberes escolares só faz sentido se estiverem associados aos desejos, vontades, necessidades e interesses daquilo que se deseja aprender e conhecer;
- a construção de uma relação afetiva positiva em sala de aula caminha junto com a construção das próprias situações de aprendizagem em sala de aula;

Tais princípios constituíram a base para minhas futuras ações e intervenções como professora, possibilitando-me aprender que:

- É função da escola oportunizar práticas culturais que ampliem o repertório dos alunos;
- É possível, na escola, proporcionar aos alunos momentos de prazer articulados com a intencionalidade educativa;
- Ensinaamos e aprendemos nos múltiplos e diversos espaços-tempos em que nos encontramos com nossos alunos;
- As ações educativas instauradas no cotidiano escolar devem caminhar no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança;
- Os tempos de aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes aprendam no tempo de que necessitam e não no tempo instituído;
- É importante construir sentidos no processo de aprendizagem dos alunos (como dos próprios professores) que lhes permitam criar, imaginar e terem contato com a arte e a cultura como dimensões essenciais no processo de escolarização e socialização no mundo;
- As práticas de leitura na sala de aula devem ter como princípio ensinar o aluno a compreender e a ler o mundo a partir da leitura da palavra;
- Nossas relações com nossos alunos podem ser reinventadas;
- É importante criar espaços nos quais nossos alunos tenham o direito de falar e ser ouvidos;
- Temos que nos preparar para atender à diversidade, utilizá-la como estratégia de ensino, sabendo que cada criança tem um ritmo e um modo singular de aprender e significar o conhecimento;
- Planejar, trabalhar, estudar e avaliar com os outros, compartilhando saberes, perspectivas, experiências, dificuldades e dilemas fortalece o grupo a correr atrás de novas alternativas e ainda favorece a constituição de uma identidade profissional coletiva;
- A teoria na prática não é outra, e sim que essa relação se dá de modo complementar e ao mesmo tempo dialético, sendo importante compreender os novos significados que a teoria passa a assumir a partir da prática e os sentidos que a prática passa a ter a partir da fundamentação teórica;

- Que nos tornamos professoras-pesquisadoras que, ao tomar os acontecimentos da experiência profissional como fontes de pesquisa, agindo de forma investigativa e reflexiva diante do real, possibilitamos a construção de um fazer pensado, ampliando não só os próprios conhecimentos e saberes, como também os saberes e conhecimentos de nossos aprendizes;
- A constituição docente é necessariamente marcada pela alternância entre o saber e o não saber.” (LOPRETTI, 2007, p. 259-260).

O interesse em retomar aqui esse corpo de saberes e conhecimentos apresentados e analisados em minha dissertação de Mestrado se deve ao fato de que a consciência e a visibilidade desse repertório em muito tem contribuído para o desenvolvimento de uma prática pedagógica cada vez mais intencional e ajustada às necessidades das crianças e a minha própria compreensão dessas necessidades.

Horizonte 3

Essas crianças difíceis...



Figura 4: O menino e a imagem”
a metáfora na intenção de compreender quem se é”
Turma do Garfield, 2009.
Escola da Rede Municipal de Campinas.



Figura 5“Enfim, aprendemos juntos...”
Turma do Garfield, 2009
Escola da Rede Municipal de Campinas.

“Não entre na sala com esse sorriso.

Não mostre os dentes, ou, estará perdida com esses alunos”

(Colega de trabalho no meu primeiro dia como professora na Rede Municipal de Campinas –

18 de fevereiro de 2009)

“Dona, sabe quando que a gente vai te respeitar? Quando a senhora for igual às outras. Aqui tem que ser brava senão a coisa não vai...”

(Victor Murilo, em um dia de aula bem difícil – 09 de junho de 2009).

Nesse horizonte em especial, peço licença para o relato de um novo desafio como professora: a professora alfabetizadora seria, agora, professora de alunos maiores, alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, de nove anos.

Essa mudança em relação à turma em que iria atuar ocorreu no ano letivo de 2009, mais precisamente no mês de fevereiro, dia 18, quando ingressei na Rede Municipal de Campinas como professora efetiva das séries iniciais. Profissionalmente, esse momento foi muito conturbado e exigente quanto às decisões que eu deveria tomar, pois quando fui convocada para assumir o cargo na escola do município, as aulas na rede estadual já haviam iniciado e eu já estava como professora de uma nova turma de 2º ano, completamente apaixonada por cada uma daquelas crianças. Além disso, havia, nos anos de 2006 e 2007, participado do programa de Bolsa Mestrado, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação e, conforme previsto no acordo, após a conclusão do Mestrado, eu teria como obrigação permanecer por mais dois anos em sala de aula na rede estadual, podendo solicitar exoneração do cargo apenas a partir de 2010.

O ano de 2009 foi também o meu ano de ingresso no Doutorado.

Todos esses acontecimentos e as possibilidades de fazer e viver a profissão exigiam algumas escolhas para que fosse humanamente possível caminhar com a pesquisa e a profissão, ou seja, teria de escolher com qual escola ficaria e em qual Rede de ensino iria atuar. Era uma escolha demasiadamente difícil uma vez que, além de questões financeiras e

de valorização profissional na carreira, optar por uma sala em detrimento da outra, no meu pensar-fazer de professora, implicava perdas afetivas que não estava disposta a ter, ainda que a possibilidade de caminhar com duas turmas e mais o trabalho com a pesquisa e o estudo acenavam para possíveis problemas que se deprenderiam de uma rotina tão intensa e tumultuada de trabalho. No entanto, como não consegui fazer a escolha por uma das turmas, assumi essa rotina extremamente desgastante de trabalho: no período da manhã, na Rede Municipal como professora de um 5º ano, e no período da tarde, na Rede Estadual como professora de um 2º ano, além do estudo e da pesquisa e outras exigências acadêmicas do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Ao desafio de uma dupla jornada como professora incorporou-se a difícil e até mesmo sofrida aprendizagem de ser professora de alunos de 5º ano, alunos que naquele ano apresentavam-se na faixa etária de dez a doze anos.

A tarefa de melhor conhecer e compreender o trabalho pedagógico com essa faixa etária deflagrou em minha prática profissional grandes questões e enfrentamentos traduzidos em embates e resistências, a começar pelo primeiro dia em que estive com o grupo de alunos, mais conhecidos como a *Turma do Garfield*²², nessa Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)²³.

Nesse novo/outro momento profissional que eu passava a vivenciar, aprendia a ser professora de alunos maiores, o que, no contato/confronto de nossas relações, desconstituiu uma das minhas crenças: de que as mesmas estratégias construídas/produzidas/desenvolvidas com as crianças no 2º ano bastavam para as relações que teceria agora com crianças de 5º ano. Grande engano o meu, amargamente constatado e aprendido ao longo dos dias que se passaram no primeiro semestre de trabalho com a *Turma do Garfield*. A fim de sublinhar imagens, cenas e sentimentos que muito me mobilizaram nesse processo, trago aqui um pequeno trecho de um relato feito, em meu caderno de planejamento, de palavras e gestos que ocorreram no primeiro dia em que

²² Garfield foi o personagem escolhido pelos alunos dessa turma para representá-los como a mascote da turma. Era um personagem que a maioria do grupo admirava e, segundo eles próprios, se identificava bastante, pois era um gato um pouco preguiçoso e que não gostava das segundas-feiras. O personagem Garfield foi criado pelo escritor e humorista Jim Davis, no final dos anos 70, nos Estados Unidos, e é conhecido mundialmente pelas inúmeras tirinhas publicadas em jornais do mundo inteiro.

²³ Não será informado no texto o nome da Escola da Rede Municipal na qual lecionei, onde também foi produzido parte dos dados desta pesquisa. Essa foi uma decisão em função de não ter sido autorizado a divulgação do nome da instituição no período de realização deste estudo.

aprendia a ser professora das crianças maiores:

“Cheguei à nova escola, pela primeira vez, cheia de entusiasmo e ideias sobre as possibilidades do trabalho docente neste novo contexto profissional. Muito segura por conta das aprendizagens e saberes construídos nessa história inicial de professora-alfabetizadora, muito envolvida por experiências positivas na escola, comecei o dia fazendo mentalmente uma lista dos encaminhamentos, projetos e atividades que agora seriam possíveis com os alunos do 5º ano. Diante de tanto entusiasmo, não era possível conter o sorriso no rosto. Ao chegar, encontrei-me com uma das professoras do 5º ano, por coincidência minha colega de Faculdade nos anos da graduação. O tamanho da escola me deixou um tanto perdida, e a forma diferente de organização da rotina também. No caminho até a sala, o encontro com uma nova parceira de trabalho e algumas orientações que se seguiram, mas antes as perguntas: “Quem é você? A nova professora do 5º D?”. Após minha resposta afirmativa, as orientações: “Não entre na sala com esse sorriso. Não mostre os dentes, ou estará perdida com esses alunos!”. Diante dessas meias-palavras trocadas num curtíssimo espaço de tempo, rapidamente o entusiasmo e curiosidade pelo que aconteceria passou a ceder espaço para uma nova insegurança e dúvida quanto aos dizeres da professora mais experiente.

Entre na sala, tentando “não mostrar os dentes”. Nesse primeiro encontro (ou confronto?), deparei-me com um grupo de 25 alunos e com a professora que havia ficado com o grupo por alguns dias até que, finalmente, eu pudesse assumir aquele lugar. Muita coisa já havia acontecido nesses 10 dias em que não estive presente: a escolha do nome da turma e do mascote – Turma do Garfield –, a construção de algumas regras, os estreitamento e as rachaduras em algumas relações... A partir desse momento, assumi o meu lugar de professora com tudo o que é constitutivo dele: a sala, a turma, o grupo, os alunos com suas histórias particulares, os desafios, os conflitos – muito intensos –, as necessidades, os desejos e vontades... As impressões desse encontro inicial me trazem a imagem de um duelo (comigo mesma e com os alunos ao mesmo tempo): tentativas sem sucesso de conter a agitação da sala, desentendimentos e tumulto, desânimo por não ser escutada e também por não conseguir escutar. De fato, grandes-novos desafios...

Nesse primeiro dia, os extremos vividos em apenas quatro horas com a *Turma do Garfield* me paralisaram. De certo modo, parecia que era a primeira vez em que eu me encontrava em sala de aula: a curiosidade deles em saber como seria daquele dia em diante, a ironia no rosto de alguns, como se quisessem me dizer “Coitada, com essa cara de boazinha, tá perdida...”, a alegria e o acolhimento no rosto das meninas.

Dos 25 alunos, seis eram meninas, doces, meigas e comportadas... Pedi-lhes que se apresentassem e contassem o que quisessem sobre eles. Mal conseguiram me ouvir, já que faziam um barulho enorme, negando espaço para qualquer colega falar e ser escutado. Minha “cara de boazinha” certamente deve ter se transformado, meu sorriso foi de imediato contido e eu passei o dia todo tentando ter o direito de falar e ser ouvida, tentando garantir o direito daqueles que gostariam de falar e serem também ouvidos pelo grupo e não

conseguiam. Tentativas sem sucesso e interrompidas por brigas, “croques” na cabeça, desentendimentos e palavras ofensivas entre alguns.

Sozinha, senti-me completamente despida, despida da experiência que eu achava que tinha, despida de meus saberes e conhecimentos que havia construído até então, despida de minhas próprias crenças, em choque. Terminei o dia em busca da professora Tamara que havia se perdido em meio aos conflitos e tensões daquele dia tão difícil, o primeiro dia mais difícil que tive como professora. Naquele dia, “*perdi-me dentro de mim, dentro de mim, porque eu era labirinto*” (MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO, 2001²⁴).

E continuei labirinto por muito tempo com a *Turma do Garfield*. Perdia-me de todos eles a cada dia, a cada atividade proposta, a cada estratégia desenvolvida. As crianças se sentavam individualmente, mas, como a sala era bem pequena, ficavam todas apertadas; fisicamente estavam bem próximas, porém pareciam expressar a ideia de que “se sentamos sozinhos, não há porque um ajudar o outro”. Essa proximidade facilitava apenas para as agressões físicas e verbais, constantemente proferidas, impedindo assim qualquer possibilidade de conversar, ajudar, trocar ideias e informações, fazer brincadeiras.

A proximidade deflagrada, se estabelecia na tensão entre silêncio absoluto e a quebra desse silêncio para contestar, agredir, ofender.

Era preciso produzir algo novo nessas fendas. Então, mobilizada pela crença de que as crianças aprendem umas com as outras a partir dos saberes dos agrupamentos produtivos, comecei a pensar o planejamento do trabalho em sala, considerando uma nova organização dos grupos em sala.

A partir daquele momento, teriam de sentar-se em duplas; quando necessário, alteraríamos para uma organização em pequenos grupos e/ou círculos. Sentar individualmente naquela turma só seria possível para alguma atividade de avaliação e sondagem. Porém, para que o “modo de funcionar” do grupo fosse alterado, era preciso muito mais do que se sentar em duplas, ainda que eu houvesse explicitado o porquê daquela

²⁴ Trecho do poema *Dispersão* de Mário Sá Carneiro, publicado na obra *Poemas Completos*, Edição Fernando Cabral Martins Assírio & Alvim 2001, extraído do site: http://poesiaseprosas.no.sapo.pt/mario_sa_carneiro/poetas_mariosacarneiro_viidispersao01.htm. Acesso em maio de 2011.

decisão: “aprendemos melhor quando temos alguém do nosso lado para nos ajudar, o que significa que, quando eu sento com meu colega, do mesmo modo que irei ajudá-lo, também vou poder contar com a ajuda dele”. Essa foi a fala que tive diante da resistência de se sentarem com o parceiro que eu havia escolhido. Percebi que toquei em um grande nó da sala, pois o incômodo em sentar-se com quem não se quer bem era nítido no rosto de muitos deles. A sala estava muito bem delimitada em suas fronteiras sendo perfeitamente possível identificar, já no primeiro dia, a formação de pequenos grupos que se fechavam completamente a qualquer tipo de relação com outro grupo. Parecia que isso já estava acordado entre eles. Havia também alguns que não pertenciam a grupo nenhum e, então, para se defender, provocavam e ofendiam todos os outros colegas. Nessas situações extremas, o caos se instaurava.

Além de organizá-los em duplas, que se alteravam a cada semana de modo que todos pudessem sentar juntos, mesmo que apresentassem níveis de conhecimentos distantes, minha intenção era de tentar produzir entre eles outro tipo de vínculo e relação. Queria muito que fôssemos de fato uma turma, um grupo, que tivéssemos uma identidade. Sabia que, além de organizar o grupo em duplas, era preciso organizar o trabalho, propor atividades em que precisassem conversar, expor, confrontar e trocar ideias a fim de darem conta dos objetivos e desafios propostos.

Essa era uma prática já constituída em meu trabalho com as crianças em processo de alfabetização, que representa um dos princípios que sustentam o meu fazer em sala de aula, pois garante a minha intervenção ajustada às necessidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Além disso, possibilitar o respeito entre todos quando aprendem e levá-los a entender que também se aprende com o amigo com quem se senta junto apresenta-se pra mim como um compromisso ético fundamental na formação dos alunos.

Apostei nessas estratégias, como em outras – por exemplo, a leitura diária de histórias, contos, reportagens, poemas, piadas, entre muitos outros gêneros – que trazia dessa minha experiência docente recém-construída. No entanto, o desafio de fazer com que toda a *Turma do Garfield* acreditasse que essas estratégias eram, sim, constitutivas do trabalho em sala de aula e contribuíssem fundamentalmente para o aprendizado do grupo foi enorme. Em alguns momentos cheguei a querer desistir. Os problemas com a agitação na

sala, o tumulto, brigas, ofensas e ainda não ter direito à fala foram intensificados com a construção dessa nova rotina com a qual os alunos não estavam acostumados.

A cada dia eu saía da escola como se estivesse saindo de um duelo e me sentia a parte mais enfraquecida; sabia que sozinha não seria possível construir qualquer outra coisa diferente do que vivíamos em sala de aula. Mas, recém-chegada na escola, uma escola com mil alunos, funcionando em três períodos, atendendo turmas de 1º ao 9º ano e muitos outros problemas, não via ter espaço e lugar para os meus problemas e dificuldades. Além disso, o que ouvia muitas vezes nas reuniões pedagógicas de Trabalho Docente Coletivo era “manter a disciplina em sala de aula é responsabilidade do professor”.

Meus alunos se negavam a escrever, se negavam a ler, se negavam a qualquer atividade proposta. Com um olhar distanciado para essas resistências todas, conseguia compreender que era a forma que encontraram de dizerem-se fartos, após quatro anos no ensino fundamental, desse modelo escolarizado de aprendizagem, de lidar com o conhecimento, com a cultura, com o saber.

Nesse embate e recusa constantes ao escolarizado, vi-me em conflito com minhas próprias estratégias, que oscilavam entre propostas diferenciadas de trabalho, como produzir textos do tipo “Você sabia?”, conhecer a história de vida de alguns compositores, trabalhar a matemática através de jogos e adivinhas e propostas mais tradicionais presentes no livro didático, que inclusive envolviam cópias sem sentido nenhum, em alguns casos.

Quando o trabalho se dava a partir desse segundo modelo, a sala parecia se “comportar” melhor, os conflitos pareciam acontecer com menos frequência e eu me sentia traindo a mim mesma - minhas crenças e meus princípios tão caros -, que corria o mundo a defender nas situações em que ia partilhar de minha experiência docente com alunas que cursavam a graduação em Pedagogia.

Após quase seis meses de idas e vindas, na partilha e conseqüente reflexão com outros sujeitos significativos, compreendi o que me parecia já ser incorporado como lição e aprendizagem docente, mas com aquela turma não se fazia presente: enquanto não houvesse espaço e situações na escola e na sala de aula para que as crianças pudessem dizer-se umas às outras, narrar suas histórias de vida, acontecimentos e vivências da escola

que de fato lhes importava (os conflitos, as angústias, as alegrias, os incômodos e as arbitrariedades), aprender o que a escola queria ensinar não fazia o menor sentido.

Era preciso construir um espaço de voz, mas que desse visibilidade à subjetividade daquelas crianças e naquilo que eram singulares, produzir relações e trocas que nos permitissem a nos constituir como grupo, um coletivo que pudesse ensinar e aprender inclusive o que estava previsto pelo currículo formal escolar.

O caminho com esse grupo apareceu por meio da escrita de cartas pessoais que os alunos passaram a trocar com a Patrícia, estagiária e pesquisadora²⁵ que acompanhou todo o trabalho em sala de aula, e com um outro grupo de alunos, inaugurando naquele espaço a aula como um verdadeiro *acontecimento*²⁶ (GERALDI, J.W. 2010a).

Encontrei na Patrícia uma professora em formação, que esteve comigo e todo o grupo de alunos da *Turma do Garfield* de abril a dezembro, duas vezes por semana, além do apoio, a exotopia²⁷ de que precisava para compreender os limites e as possibilidades de prosseguir com aquele grupo, de modo que pudéssemos chegar ao final do ano letivo como, de fato, um grupo constituído. O olhar da Patrícia, suas intenções em sala de aula a partir da pesquisa de Iniciação Científica me fizeram apostar mais uma vez que poderíamos, como lindamente nos diz Freinet (1989, p.56), “produzir alguma coisa de útil e de belo, que é a expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior”.

Junto com a Patrícia, investi nesse projeto de escrever cartas, de corresponder-se com outros significativos, como o caminho possível para que os alunos pudessem se ver como sujeitos com histórias que muito importavam à escola (ainda que, naquele momento

²⁵ Patrícia Yumi Fujisawa, naquele ano, era aluna do quarto ano do curso de Pedagogia da Unicamp e desenvolvia em nossa sala a pesquisa de Iniciação Científica, fomentada pela Fapesp, intitulada “Sobre cartas, crianças e aprendizagens”, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. O objetivo geral do estudo era possibilitar situações em que os alunos escrevessem cartas a fim de analisar e compreender: 1. o caráter reflexivo que poderia se inscrever nesse gênero de escrita; 2. as construções singulares produzidas pelas crianças ao se expressarem por meio das cartas; 3. a dinâmica relacional inscrita nas cartas.

²⁶ Geraldi, J.W. (2010a), defende a ideia da *aula como acontecimento*, e considerá-la como acontecimento exige do professor a construção de uma nova identidade, ou seja, colocar-se em sala de aula, no acontecimento da aula, como “um sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, e a partir daí, transformar o vivido em perguntas” (*Ibidem*, p.95). Desse modo, no processo de ensino e de aprendizagem instituído na escola, saber deverá significar “ser capaz de compreender os problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (*Ibidem*, p.96).

²⁷ Na teoria de Bakhtin (2003), o conceito de *exotopia* representa o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver; somente nesse excedente de visão possível na relação com o outro, existe a possibilidade do acabamento.

inicial, a representação da escola fosse apenas a professora e a estagiária-pesquisadora). Desenvolvemos então duas propostas de produção e correspondência de cartas pessoais, às quais chamamos de “De carta em carta”, nomeando-as por momentos 1 e 2.

O momento 1 foi constituído por meio da troca de cartas que a Turma do Garfield estabeleceu com a minha outra turma de alunos, os “Meus Pequenos”, do 2º ano, conhecidos como “*Turma dos Backyardigans*”²⁸. Ao longo do ano, houve oito situações de troca de correspondências iniciadas primeiramente num movimento em que a turma do 5º ano coletivamente produzia cartas para a turma do 2º ano, endereçadas ao grupo como um todo, trazendo elementos da identidade de cada um dos grupos.

No decorrer do projeto, fomos planejando situações em que, a partir de uma carta coletiva, cada aluno individualmente deveria respondê-la, colocando ali marcas de sua singularidade. Nesse movimento, sem que as crianças das duas turmas se conhecessem pessoalmente, foram estabelecendo relações mais estreitas e individuais, nas quais o remetente da carta, a partir do momento em que assumia sua identidade, tornava-se também destinatário. Ou seja, as cartas foram deixando de ser produzidas para um destinatário coletivo - Turma do 5º ano ou Turma do 2º ano - e passaram a ganhar destinatários individuais, singulares: o Guilherme do 2º ano passava a se corresponder com o Roberto do 5º ano, o Juliano do 2º ano com o Yvan e Marcos do 5º. E foi assim com todos os alunos das duas turmas, fazendo emergir uma rede de trocas e partilhas de histórias de vida, emoções, dificuldades, desejos e curiosidades.

O momento 2 ocorreu cerca de três meses após o início das correspondências entre as turmas, proposta das poucas a não sofrer resistência por parte dos “meus alunos grandes” de 5º ano. Aqui, o grupo de alunos passou a se corresponder individualmente com a Patrícia, a estagiária e pesquisadora, com quem já tinham estabelecido um vínculo muito positivo, auxiliado pelo fato de ela responder a todas as cartas recebidas. De junho a dezembro, trocaram cinco correspondências.

²⁸ *Backyardigans* é uma série animada em CGI canadense-americana do gênero infantil, criada por Janice Burgess, produzida pela Nelvana, pela Nickelodeon e distribuída pela Fremantle Media Enterprises. A série conta a história de cinco amigos, sendo eles: Pablo, Tyrone, Uniqua, Tasha e Austin. Eles imaginam o quintal como um local de aventura. É uma coprodução entre a TV Treehouse e a emissora canadense Nelvana. O desenho estreou em 11 de outubro de 2004, dirigido por Robert Scull. Dave Palmer assumiu o cargo de diretor no meio da 1ª temporada, dirigindo todos os episódios desde então. Foi exibida na CBS de outubro de 2004 até setembro de 2006. No Brasil, estreou em 24 de setembro de 2005.

Com o intuito de legitimar e valorizar a prática dessa escrita, criei na sala um mural, que intitulemos “Correio” e que continha um envelope com o nome de cada criança. A partir de então, poderiam fazer uso do mural para escrever a quem desejassem. E desejaram! Desejaram e escreveram para outros sujeitos além da Patrícia, que se tornou uma confidente muito especial para cada criança daquela turma. Escreveram para a professora, escreveram para os melhores amigos, para novos amigos, e juntaram pequenos bilhetes de carinho, adesivos, pulseiras, balas e chicletes a fim de presentear pessoas a quem queriam bem.

Em nenhum momento a escrita foi utilizada para agredir e ofender. Ainda que as ofensas e agressões permanecessem em alguns momentos, em meados de agosto já eram bem mais pontuais. Esses alunos assumiam a prática de escrever uma carta a alguém como uma prática de mostrarem-se de um outro modo, com outros contornos, podendo e serem vistos pelo outro de um novo jeito. Passaram, a partir de então, a nos respeitar, a nos conhecer, a querer conhecer e a respeitar os colegas da turma.

Na partilha de uma escrita preñe de sentidos, emoções, memórias e histórias, as crianças davam-se a conhecer ao conhecer a história do outro com quem trocavam correspondência. Nesse profundo diálogo, ampliavam as possibilidades de aprender, saber e conhecer para além de aprendizagens formais da leitura e escrita, uma leitura e escrita viva da cultura da própria comunidade local. Isso importava àqueles alunos; para essa aprendizagem não havia recusa e nem resistência.

Os momentos de correspondências tornaram-se o eixo central do nosso trabalho com essa turma, criando um espaço de troca entre todos nós. Nesse contexto, foi possível retomar todas as outras estratégias e propostas de atividades em que eu tanto acreditava e que não davam certo, e pude rerepresentá-las ao grupo, dando a oportunidade àquelas crianças de ressignificar as minhas intenções, propostas, estratégias, além de opinarem sobre como torná-las situações de aprendizagem ainda melhores.

Alterávamos nossa relação de professora e alunos, alteravam a própria relação com os saberes e conhecimentos da escola. Foi-nos possível retomar o currículo e parte de tudo que eu deveria ter ensinado, e eles, aprendido. O interesse do grupo pelas histórias, em especial pelas lendas da Mitologia Grega, fez com que passassem a ler, interpretar,

compreender e produzir textos, o que também me permitiu criar situações de reflexão sobre a própria língua, seus usos, funções e regras.

Informações sobre a história do futebol e do atletismo no Brasil nos aproximaram de conteúdos da matemática, permitindo ao grupo conhecer o Sistema de Numeração Decimal, lidar com situações-problema mais complexas envolvendo as quatro operações, o conceito de fração, números decimais e porcentagem. Em meio a esses conhecimentos, passávamos a falar de nossos sentimentos, de nossas emoções, a nos contar em nossas histórias porque tínhamos a quem contar. Éramos um grupo que aos poucos foi aprendendo o direito de permitir que o outro tenha o direito de falar e ser escutado. Tumultos continuaram; conflitos, também; regras, nem sempre foram repetidas, sendo retomadas diariamente. Mas a *Turma do Garfield* foi capaz de construir uma identidade e de aprender que era, sim, possível respeitar e ser respeitado na escola.

Felizmente consegui desconstruir a fala do Víctor Murilo, mostrando que era possível sorrir para todos eles!

Dos saberes que aprendi com essa turma, com a Patrícia e com todas as experiências que juntos partilhamos, traduzo na crença de que só é possível aprender e ensinar em sala de aula se nos constituirmos de um grupo, um coletivo. Aprendemos e ensinamos na escola os conhecimentos e saberes da cultura escolar quando podemos exercer o direito de trazer para dentro da sala de aula a vida, a cultura, a literatura, os sentidos das relações que produzimos com a comunidade da qual pertencemos e que merece também ocupar na escola um lugar.

Horizonte 4

As crianças que me ensinaram a ter esperança e seguir em frente com o sentimento de quem ainda acredita.



Figura 6: "Aprendendo a ser leitor"
Turma dos Backyardigans, 2009
Escola da Rede Estadual de Campinas

*“- Prô por que você veio desse jeito pra escola?
- Porque eu não queria faltar e deixar vocês com outra professora.
-Então fala menos e deixa que a gente cuida de você!”*

(Juliano, após um acesso de tosse da professora que não estava muito bem para dar aulas aquele dia –
18/06/2009.)

*“Achei um 3x4 teu e não quis acreditar
Que tinha sido há tanto tempo atrás
Um bom exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz
A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Um por todos, todos por um
O sistema é mau, mas minha turma é legal
(...)”*

E hoje em dia, como é que se diz: “Eu te amo.”?”

(“Vamos fazer um filme” – Legião Urbana – Álbum O descobrimento do Brasil, 1993)

As aprendizagens, encantos e tropeços nesse/desse meu caminhar como professora alfabetizadora acompanharam-me durante todo o tempo em que lecionei na Rede Estadual de Campinas, na mesma escola, período marcado entre o início do ano de 2006 – a primeira vez em que fui professora – até fevereiro de 2010, quando desliguei-me da Rede Estadual, pedindo exoneração do meu cargo, optando por permanecer apenas na Rede Municipal de Campinas.

Sendo assim, a minha última experiência docente na escola ocorreu no ano de 2009 com uma turma de 2º ano, formada por um grupo de 26 alunos. Logo na primeira semana de aula, ao propor a escolha de uma mascote para a turma e de um nome que desse uma identidade ao grupo, as crianças sugeriram que nossa turma poderia ser conhecida como a *Turma dos Backyardigans*, tendo como mascote um de seus mais ilustres e encantadores personagens, o alce Tyrone.

Fui contagiada pela alegria e pelo prazer desse grupo de crianças em estar na escola, já no primeiro dia de aula. Nossos encontros ocorriam no período da tarde, das 13:00 às 17:30, quando eu vinha direto da outra escola (da Rede Municipal) em que também lecionava.

Confesso que o percurso entre uma escola e outra e as dificuldades e os dilemas enfrentados na Escola Municipal consumiam grande parte de minha energia e disposição, fazendo com que eu já chegasse à escola sempre muito cansada. No entanto, era só descer as escadas da secretaria que dava acesso ao pátio, onde todos, em fila, estavam a minha espera com aqueles lindos sorrisos (com alguns dentinhos banguelas) no rosto, que eu recuperava novamente o ânimo e a disposição. Encontrar-me diariamente com essas pequenas e sabidas crianças, depois de manhãs tão desafiadoras e muitas vezes desgastantes, era sempre uma recompensa e uma renovação. Elas fortaleciam minha crença de que era possível ser feliz na escola; eu só ainda não havia encontrado o tom e a medida para essa felicidade com “as difíceis crianças” da Turma do Garfield.

Mais um ano com o desafio de ensinar esses pequenos a aprender a ler e a escrever, tomando dessas competências possibilidades de reinvenção de si próprios e das relações a se constituir com os outros com os quais conviviam.

Já nos primeiros dias de aula, pude perceber que essas crianças desejavam muito por essa aprendizagem, pois sabiam da importância desse domínio na ampliação das práticas comunicativas e interativas com sujeitos por eles considerados significativos.

Preciso dizer que com essa turma, pela primeira vez, estive diante do desafio de trabalhar com uma aluna portadora de necessidades educacionais especiais – síndrome de Down – e contando com condições materiais de trabalho nada favoráveis para uma educação inclusiva que garantisse acessibilidade a alunos com demandas e necessidades educacionais especiais. Os desafios iam desde questões práticas com relação à autonomia da aluna e à estrutura da escola até questões de formação e encaminhamento metodológico quanto às ações pedagógicas específicas dos processos de ensino e de aprendizagem que de fato pudessem contribuir para o seu desenvolvimento.

Essa criança especial e querida por todos nós era a Isa, uma menina feliz, sem medo de se comunicar, de perguntar, de questionar, de provocar, e com muita vontade de estar na escola e fazer parte daquele grupo, aprendendo junto com os colegas e também os auxiliando naquilo em que acreditava que poderia fazer. Isa não apresentava uma fala clara e compreensível e, por questões financeiras, havia deixado o tratamento fonoaudiológico desde o início do ano anterior. No entanto, sempre estive na escola regular, desde os três anos de idade. Também não tinha muita autonomia para ir ao banheiro sozinha,

necessitando sempre de ajuda e de alguém por perto. Eu mesma a acompanhava ao banheiro, deixando os demais alunos em sala sob o olhar dividido da professora da sala ao lado, que, ao me ver sair, ficava entre as portas da minha sala e da sua turma. Nos dias em que contava com a presença de estagiárias na sala, conseguia auxílio e apoio nesse deslocamento de Isa pela escola.

A partir da interação com os colegas e do acolhimento que o grupo demonstrou por Isa e vice-versa, a menina foi aprendendo com os colegas a se comunicar cada vez melhor. E, ao presenciar a potencialidade dessas aprendizagens, busquei planejar situações comunicativas e interativas, para além das atividades estritamente escolares, que pudessem ampliar as possibilidades de intercâmbios simbólicos, cognitivos e afetivos entre todos do grupo. Esse foi, com certeza, o ano que mais experimentei com as crianças a diversidade de situações pedagógicas de espaços e de tempos a ser explorados, vivenciados no cotidiano da escola.

O trabalho de alfabetização empreendido com o grupo nesse ano contou com as contribuições de ações oriundas na Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) por meio do Programa Ler e Escrever, cujo objetivo era a criação de algumas condições institucionais necessárias, do ponto de vista da Secretaria, para que todos os alunos da rede estadual de São Paulo estivessem plenamente alfabetizados até os oito anos de idade, nas turmas de 3º ano.

Para o alcance desse objetivo, algumas ações foram desenvolvidas e financiadas pela FDE, entre as quais destaco a elaboração e a distribuição para todos os alunos de materiais didáticos de grande qualidade (o livro de textos, incluindo os mais variados gêneros textuais; o caderno de atividades de leitura e escrita dos alunos, com propostas didáticas que vinham ao encontro das minhas concepções e encaminhamentos com relação às atividades de leitura e escrita; um caderno de registro do planejamento docente; e um guia de planejamento e orientações didáticas para o professor). E, o melhor de tudo, um vastíssimo acervo de livros de literatura infantil, revistas científicas, gibis e materiais pedagógicos, como alfabeto móvel, jogos e calculadoras em todas as salas de aula do 1º ao 5º ano.

Poder contar com materiais e propostas a favor da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, alicerçadas em pressupostos que vinham sustentando minhas ações

como professora-alfabetizadora até então, contribuíram para a criação de outras situações de ensino e aprendizagem em sala de aula que dialogassem com o trabalho de alfabetização. Confesso que era esse o meu maior e principal objetivo como professora das turmas de 2º ano. O brincar, os jogos e o faz de conta também tiveram espaço garantido em nossa rotina, duas vezes por semana, por meio de nossas idas ao parque e à quadra para inúmeras outras brincadeiras ao ar livre.

A música popular brasileira invadiu o espaço da sala de aula e nos acompanhou ao longo de todo o ano como promotora de aprendizagens diversas, a começar pela ampliação do universo simbólico e cultural de cada criança, pela compreensão da historicidade presente nos processos de composição das canções apresentadas como produtos culturais, sociais e históricos, pela ampliação do universo linguístico e pelo contato com a linguagem poética e ainda poder também, através de cantorias em sala aula, aprender a ler e a escrever.

Além da música, os sentimentos, as emoções e a escrita autobiográfica também ocuparam lugares privilegiados na prática pedagógica vivenciada por mim e pelos meus alunos da *Turma dos Backyardigans*. Aqui, refiro-me ao projeto que realizamos no segundo semestre, que recebeu o seguinte nome dado por mim e pela professora Val²⁹, professora de Arte: “*Falando de sentimentos: contamos nossas histórias*”. O projeto foi planejado a partir de uma reunião pedagógica realizada na escola, cujo objetivo do grupo de professores era - sensibilizados pela promoção da escola como espaço de cuidado, respeito, alegria e paz - que o trabalho desenvolvido por nós em sala de aula pudesse contribuir para a compreensão dos alunos acerca de suas emoções, das razões e dos sentimentos que estão por trás de cada uma das atitudes que temos na escola e também fora dela, entendendo que razão e emoção não se separam.

Embora tenha havido um consenso entre todo o grupo de professores acerca da importância desse projeto e o compromisso coletivo em desenvolvê-lo com todos os alunos da escola, apenas duas turmas assumiram, efetivamente, a proposta, transformando-a em um projeto de trabalho a ser desenvolvido: a nossa *Turma dos Backyardigans* e a *Turma da*

²⁹ A professora Val ingressou junto comigo na Escola da Rede Estadual e, ao longo dos anos em que trabalhamos juntos, foi uma parceira muito importante no meu trabalho com as crianças.

*Mônica*³⁰ (turma de 1º ano do período da tarde, que tinha como responsável a professora Fran).

Com a *Turma dos Backyardigans*, em especial, o grande objetivo foi utilizar a linguagem em suas mais variadas formas - música, poesia, textos literários, pinturas, imagens e esculturas - como instrumento de reflexão e compreensão de nossas emoções e atitudes. Além desse objetivo geral, também estabelecemos como objetivos específicos do projeto com esse grupo de alunos:

- Ampliar o universo simbólico e cultural dos alunos, apresentando-lhes autores, músicas, histórias, pinturas e pintores que de algum modo tratam dessa temática e nos ajudam a compreender um universo de possibilidades acerca do que sentimos;
- Criar, com os alunos, uma definição própria, a partir das histórias de vida de cada um, de amor, tristeza, alegria e medo;
- Incentivá-los a apreciar textos literários, músicas de qualidade que retratam a nossa cultura e obras de arte;
- Fazê-los entender a importância da escrita na compreensão do que somos e sentimos, da nossa própria história, aproximando a escrita cada vez mais de sua função social. Para tal, iniciamos a escrita de diários, nos quais cada criança contava sua rotina, seus segredos. Em situações planejadas, junto com a família, escreviam relatos de experiências vividas por eles e que expressavam os sentimentos que eram discutidos em sala.
- Ampliar as possibilidades de oralidade e comunicação em sala, uma vez que todos os dias iniciávamos a roda com a palavra dada àqueles que quisessem ler seus relatos ou comentar sobre as histórias narradas e vividas.

Os sentidos dessas ações agenciadas com o grupo em sala de aula foram da maior importância para a construção de um clima de segurança e prazer que trouxe como marca a

³⁰ Assim como em nossa sala, os alunos da sala do 1º ano decidiram nomear sua turma, escolhendo como mascote a Mônica, personagem fictícia de histórias em quadrinhos, criada por Mauricio de Sousa em 1963. Originalmente como coadjuvante, Mônica logo se tornou a principal personagem de Mauricio e, junto com o Cebolinha, passou a estrelar sua própria revista em 1970, publicada primeiro pela Editora Abril e atualmente pela Editora Panini. Os personagens de Mauricio de Sousa passaram a ser chamados de Turma da Mônica.

consciência de cada de sua capacidade de aprender, objetivo esse que não abro mão em minhas ações desde o início do aprendizado docente em sala de aula.

Como estavam muito seguros, sentiam-se livres. Ainda que eu tentasse exercer um certo controle sobre todas essa liberdade que tomava conta do ambiente da sala, era um caminho sem volta. Sentiam-se independentes para circular, perguntar, brincar enquanto aprendiam, reclamar, pedir ajuda, compartilhar, correr, escolher um livro e deitar-se no chão para essa leitura. A sala era reinventada em gestos e movimentos com os quais eu mesma me surpreendia, sendo esse o caminho que sabiamente aqueles pequenos tentavam me mostrar como possibilidade de subversão e rompimento com estruturas que fazem da escola um espaço estático, de sujeitos sem voz, sem expressão, sem direitos e sem sabedoria.

Essas crianças, em meio a atitudes de amorosidade, acolhimento, respeito aos colegas, além de atitudes de criação questionamento, ensinaram-me que ensinar também exige alegria e esperança. Abaixo, Paulo Freire (1996):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos, juntos, possamos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 1996, p.72).

Foi aprendendo com as crianças pela alegria partilhada em sala, no prazer em aprender os conhecimentos e saberes escolares a partir dos significados culturais e identitários do grupo, que comecei a compreender e a acreditar que seria possível também desfazer alguns dos nós e amarras presentes na relação com meus outros alunos da Escola Municipal.

O grupo de alunos do 2º ano era um grupo disposto e que produzia muito, porque se viam como grupo e parceiros no processo de aprendizagem, estavam fortalecidos por ações de ajuda mútua, cooperação e amizade que tornavam férteis a circulação e a produção do currículo da escola, gerando ainda um currículo próprio.

Sim, a *Turma dos Backyardigans* de fato experienciava na partilha, nas reivindicações e até mesmo nas “desobediências” quanto às orientações dadas por mim, “o papel socializador da escola, do encontro de gerações, da intersubjetividade, do aprendizado humano que se deu sempre no convívio direto de pessoas, nas linguagens e nas

ferramentas da cultura, nos gestos, nos símbolos e nas comemorações” (ARROYO, 2000, p.168). E foi essa uma das aprendizagens que com essas crianças pude partilhar e seguir em frente, com a esperança e o sentimento de quem ainda acredita.

Horizonte 5

Alunos ensinantes que perseguem o direito de aprender.



Figura 7: Parque das Águas – “Percorrendo outros caminhos além da sala de aula...”
"Turma do João De Barro" 2010

“Às vezes penso que essa história que os alunos podem ensinar os professores é uma loucura!”
(Beatriz em seu relato pessoal – junho de 2010)

No ano de 2010, após um intenso e significativo trabalho com duas turmas no ano anterior e com a sensação de missão cumprida, fiz minha escolha e optei³¹ por ficar apenas na Rede Municipal de Campinas, na mesma escola em que havia iniciado minha experiência com turmas de alunos de 5º ano.

Na atribuição de turmas, fui escolhida pela turma do 5º ano B, constituída por vinte e oito alunos. Digo que fui escolhida, pois, por ter ingressado recentemente naquela rede de ensino, ainda não tinha pontuação necessária para escolher as turmas que, supostamente, “desejasse” trabalhar, bem como o período de trabalho. Sendo a última colocada na lista de classificação de professores dessa escola, não tinha escolhas. Assim, no processo de atribuição das turmas de 2010, fiquei com a última sala a ser atribuída e, mais uma vez, trabalharia com crianças maiores.

Nessa escola havia uma prática supostamente coletiva das professoras de ciclo 1 (1º ao 3º ano) e ciclo 2 (4º ao 5º ano) de definir um tema único para pensar as mascotes das turmas para acolher os alunos logo no início do ano letivo. O intuito era de que essas crianças, desde início, tivessem um vínculo com a turma e a professora a partir do nome e da mascote de sua turma. Em vez de as turmas serem conhecidas pelo ano/série, eram conhecidas pelos nomes de suas mascotes. Nesse ano letivo, o tema foi “aves” e, durante a reunião de planejamento, tivemos de escolher os nomes das mascotes de cada turma a fim de decorar a escola e a sala de aula com suas respectivas características.

³¹ Em 2010, pude exonerar meu cargo na Rede Estadual tendo cumprido todas as exigências do Programa de Bolsa Mestrado oferecido pelo governo do Estado, ou seja, a obrigatoriedade do exercício do magistério na rede estadual, pelo mínimo de dois anos após conclusão do Mestrado e participação do programa de bolsas oferecido pela rede estadual, como forma de retribuir à escola pública o investimento empreendido pelo Programa de Bolsa Mestrado em meu processo formativo.

Gosto da ideia, tanto que no ano anterior levei essa mesma ideia para o meu trabalho com os alunos de 2º ano na Rede Estadual, que definiram como mascote da turma o nome *Turma do Backyardigans*. Mas o que me incomodava era o fato de essa escolha preceder a chegada das crianças da escola, o que lhes tirava o direito de escolher por votação a mascote que as representariam. Essa justificativa foi inclusive pontuada por mim e por outra professora nessa mesma reunião, porém sem muito sucesso de se constituir um tema de reflexão e revisão da própria prática. A grande maioria do grupo manifestou-se, dizendo que sempre fizeram dessa forma e as crianças sempre acolheram muito bem a ideia. Assim, não viam necessidade em alterá-la. Entretanto, o problema inscrito nessa prática não era simplesmente o fato de as crianças acolherem a ideia, mas, sim, o direito que elas deveriam ter de escolher a mascote que devia representá-las naquele momento, até porque essa escolha relacionava-se diretamente com um movimento de construção da própria identidade da turma.

Porém, para não quebrar uma decisão, aparentemente coletiva, também escolhi o nome da minha turma, relacionado ao tema “Aves”, nomeando-a por *Turma do João de Barro*. Assim o fiz em função de dois livros de literatura infantil que tenho em meu acervo pessoal que trazem como personagem principal o João de Barro e como enredo uma forma poética de narrar as aventuras dessa ave pelo mundo afora: *O armário do João de Barro*³², de Cristhina Dias, e *João e Maria de Barro*³³, de Luiz Antonio Aguiar. Ambas as histórias abriam possibilidades para o sonho, a fantasia e a memória.

³² *O armário do João de Barro*. Livro de Christina Dias, publicado pela editora Difusão Cultural do Livro (DCL). João-de-Barro é um pássaro que faz sua casa em árvores. O dessa história a construiu no alto de um poste na cidade, onde lá de cima via vida acontecer. Na história, João de Barro vai construindo sua casa com “restos” de coisas jogadas fora que encontra pela cidade. Em cada um desses “restos”, histórias e lembranças da vida de muitas pessoas que passam agora a constituir também a história de vida dessa ave.

³³ *João e Maria de Barro*. Livro de Luiz Antônio Aguiar, publicado pela Editora Record. O livro traz a história de um caipira muito malandro, que decide usar sua mágica e transformar uma vila numa tremenda confusão! Poderia ser apenas mais uma história de encantamentos, amor e aventura, mas Luiz Antonio Aguiar faz de *João e Maria de Barro* um conto de tradição popular. Poético, surpreendente, engraçado e emocionante, o texto de Aguiar ganha força e leveza com as ilustrações de Márcia Széliga. João era um bruxinho travesso que não perdia a chance de fazer uma brincadeira e de se engraçar com a vida alheia. Até que um dia, depois de um feitiço pra lá de exagerado, conhece Maria, também feitiçeira, que encanta seu coração. Maria, que gostava de modelar objetos de barro, e João, que tinha desfeito a brincadeira, amarram-se numa grande paixão. Mas uma bruxa malvada entra no caminho do casal e lança um encanto para separar os dois. João procura sua amada por todo canto. Pergunta pro riacho, pra grama, pra noite e pro dia... e nada de achar. E, de repente, com a ajuda de suas lágrimas, parece que tudo vai se resolver. Será? Um final

Nesse contexto, iniciei o ano letivo com a *Turma do João de Barro*. E, já no primeiro dia de aula, questionou Luís Guilherme: “Professora, por que nós ficamos com o João de Barro? Eu não queria ser esse pássaro!”. Antes que eu pudesse responder, Letícia também perguntou: “Professora, por que a gente não pôde escolher o nome da nossa turma?”. Muito animada com os questionamentos, pois afinal partilhávamos da mesma ideia, dei a mesma justificativa dada pelo grupo de professores que defendiam que essa escolha ocorresse previamente. Quando lhes expliquei que minha decisão pela ave João de Barro veio em função de algumas histórias que eu gostaria de contar para eles, de imediato iniciei nossa primeira leitura do ano, com *O armário do João de Barro*, momento de leitura inicial muito bem acolhido por cada uma daquelas crianças.

Já de início, percebi que teríamos um ano de cumplicidade e muito diálogo, pois, desde o momento inicial da aula até terminarmos o dia, as crianças aceitaram realizar todas as propostas de atividades que eu levei para nosso primeiro dia. Mesmo assim, antes de aceitarem cada uma delas, sempre questionavam o objetivo e a finalidade de fazer o que era proposto. Portanto, desde o primeiro dia, para cada atividade, para cada estratégia, para cada decisão tomada, uma conversa. Conversa essa que foi fazendo de todas as minhas decisões e ações em sala com a *Turma do João de Barro* um ato de partilha e corresponsabilidade.

Confesso que nosso primeiro dia juntos foi um encontro de amor. O sentimento de empatia deu-se gratuitamente nos olhares lançados, nos gestos deflagrados e nas palavras trocadas. Terminei esse primeiro dia de aula com aquele sentimento revigorante de quando nos apaixonamos e construímos a certeza de que “fomos feitos um para o outro”. Acho que eu, a professora Tamara, e a *Turma do João de Barro*, fomos também feitos uns para os outros.

Nessa segunda experiência com alunos de dez anos que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental, as marcas e os saberes das aprendizagens com a *Turma do Garfield* foram todos comigo para a sala de aula. Com o princípio muito bem definido de que a escrita em primeira pessoa e, mais ainda, a escrita biográfica, deviam permear o trabalho

surpreendente, lírico e repleto de magia esperam pelo leitor. No mundo de *João e Maria de Barro* tudo pode acontecer. Até mesmo uma linda história de amor.

pedagógico, encaminhei como proposta de trabalho a ser desenvolvida ao longo do ano a realização de um Diário da Turma, no qual pudemos registrar tudo aquilo de mais importante para cada um (impressões, alegrias, incômodos sobre a aula, sobre a escola, sobre as relações vivenciadas no espaço da escola e o que mais tivessem vontade de partilhar). Tal proposta foi fundamentada justamente na compreensão de que é nesse modo de narrativa (a narrativa de si) que temos a possibilidade de ocupar um lugar de sujeito ativo no mundo e em própria vida, pois à medida que tomamos consciência das marcas de nosso percurso, saímos de uma posição de alienação, situando-nos, através de nossa própria história, como agente da própria vida e da coletividade. (LOPRETTI E FUJISAWA, 2010).

Cabe destacar que essa proposta de produzir um livro de registros das impressões da aula, os quais chamaram de *Livro da Vida*, tem sua origem nos pressupostos da Pedagogia Freinet como uma estratégia muito significativa de registros e documentação das produções realizadas pelos alunos em sala a partir das impressões de cada um.

Em nossa sala, o Livro da Vida correspondeu a um caderno brochura que, a cada dia, ficava sob a responsabilidade de um aluno, escolhido por sorteio. Nesse dia, todas as atividades realizadas em sala eram registradas no livro. Ao final, havia também um registro em primeira pessoa acerca das impressões e sentimentos do responsável por aquela escrita sobre o dia na escola e na aula: o que foi bom, o que foi ruim, qual atividade foi interessante e por que, qual atividade gerou dificuldade, as situações engraçadas que ocorreram, os conflitos, enfim, tudo aquilo que fosse da vontade do autor escrever.

Vale dizer que, ao relatarem experiências do seu dia a dia, os alunos expressaram suas memórias e retrataram diferentes formas de perceber a aula e a vida. Consolidaram, assim, possibilidades de relação e estreitamento entre a vida dentro da escola e fora dela.

Ressaltando a importância e a necessidade de as práticas escolares inscreverem-se em situações e experiências que tragam sentido à vida das crianças e que tomem de suas histórias de vida para produzir sentido, defendi cotidianamente a importância da leitura e da escrita no ambiente escolar como práticas fundamentais no alcance desse objetivo.

Entretanto, como também assinala Geraldí, J.W. (2010a), há condições para que essa leitura e essa escrita se instaurem entre alunos e professores no contexto da sala de aula. No caso da escrita, em especial, a criança somente escreve se tem o que dizer. Porém, “nos processos de produção de textos na escola, o aluno não tem para quem dizer o que diz;

ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever” (*Ibidem*, p. 98).

Aqui encontro-me com importantes dimensões da prática de escrita em sala de aula, sendo uma delas a dimensão do poder e hierarquia na relação professora-aluno, saber escolar/erudito e saber da experiência.

Desde cedo os alunos aprendem no “jogo” da escola aquilo que podem dizer ou escrever e a quem dizer e escrever; têm autorização para uma escrita que muitas vezes avalia, exclui e pune. E, diante de todos esses danos, o caminho pode se dar pela recusa e resistência em escrever (como aconteceu com a própria *Turma do Garfield*), ou pela submissão a uma escrita escolarizada e exigida. Escrever então se afasta daquilo que nos é tão caro em nossas crenças, defesas, ações e se faz presente neste texto de pesquisa: a constituição de um sujeito imerso na palavra e na linguagem que tenha vez e voz na escola.

Mais uma vez, chamo aqui Geraldi, J.W. (2010a), que faz considerações importantes acerca das práticas de escrita na escola que possibilitem dar voz aos alunos, fazendo de seus textos suportes de visibilidade de saberes e aprendizagens, de sentido e significação enquanto sujeitos autores:

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz. (GERALDI, J.W. 2010a, p.98-99).

Imbuída por tais saberes, conhecimentos, crenças e reflexões, tomei essa prática de registro como eixo orientador do trabalho pedagógico desenvolvido naquele ano de 2010. O Livro da Vida passou a ser tão importante quanto o meu próprio caderno de registros, pois, na partilha daquilo que “minhas” crianças me diziam em seus registros e diziam a toda turma, ia reorganizando e ajustando meu planejamento, minhas intervenções e as próprias atividades a serem desenvolvidas. Além das impressões da aula, havia também o registro das atividades diárias, o que me possibilitava um olhar bem atento e pontual para as elaborações produzidas por esses alunos acerca dos conhecimentos, saberes e informações ensinados, e aprendidos ou não, em sala de aula.

Produzimos, ao longo do ano, três volumes do Livro da Vida (três cadernos brochura de 100 folhas, aproximadamente) com registros que foram se tornando cada vez menos descritivos e cada vez mais reflexivos, contendo inclusive avaliações pessoais acerca das atitudes do grupo e da professora. Acredito que a “autorização” dessa escrita, a desconstrução de parte desse jogo de poder presente na escola, na hierarquia da relação professor-aluno e que muitas vezes materializa-se na produção escrita, foi o que possibilitou a produção dessas marcas reflexivas e singulares presentes nos registros das crianças. Trago para falar junto comigo alguns desses registros³⁴ que sinalizam e, até mesmo, legitimam minhas afirmações. Relatos das impressões sobre a aula e relatos sobre a importância da prática de registros no livro da vida:

REGISTRO DO DIA 16/08/2010

Começamos o dia muito animado pois era o dia do passeio ou falando melhor dia do cinema. Logo depois o João falou que a Letícia Chagas não pode ir porque a bolsa da irmã dela tinha estourado, isso quer dizer que ela ia ser titia.

Fomos ao ônibus, eu e o João sentamos juntos, já no ônibus a nossa sala cantamos Susan Santana, e a outra sala também cantou, chegamos no shopping fomos direto ao cinema, lá nós fizemos fila para pegar pipoca e guarana.

Dentro do cinema falaram que nós não iríamos usar óculos.

Mas logo depois o moço trouxe o óculos.

Registro do dia 16/08/2010

Começamos o dia muito animados, pois era o dia do passeio, ou falando melhor, dia do cinema. Logo depois, o João falou que a Letícia Chagas não pôde ir porque a bolsa da irmã dela tinha estourado, isso quer dizer que ela ia ser titia.

Fomos ao ônibus, eu e o João sentamos juntos. Já no ônibus a nossa sala cantou Luan Santana e a outra sala também cantou. Chegamos no Shopping e fomos direto ao cinema, lá nós fizemos fila para pegar pipoca e guaraná.

Dentro do cinema falaram que nós iríamos usar óculos.

Mas logo depois o moço trouxe o óculos.

Figura 8: Livro da Vida – volume 3

Impressões pessoais do aluno Thomas

³⁴ Os registros aqui, foram reproduzidos literalmente como os alunos escreveram, com marcas de oralidade e erros ortográficos ainda presentes, uma vez que aqui o nosso objetivo não era uma reflexão sobre as regras da língua e sim apropriar-se da escrita para narra a vida na escola. O que não significa que esse outro tipo de atividade, igualmente importante, não acontecia. Acontecia sim, porém a partir de seqüências didáticas específicas para esse objetivo.

Nas melhores partes do filme "Meu malvado favorito" as pessoas ficavam batendo palma, eu já estava ficando estressado.
 Ah já ia me esquecendo no cinema eu, o João e o Alex e o Matheus sentamos juntos
 foi o melhor passeio de todos

Thomas Henrique Carvalho
 17/08/2010

Figura 9: Livro da Vida – volume 3
 Impressões pessoais do aluno Thomas

Continuação do registro

Nas melhores partes do filme "Meu Malvado favorito as pessoas ficavam batendo palma, eu já estava ficando estressado.

Ah, já ia me esquecendo, no cinema eu, o João, o Alex e o Matheus sentamos juntos.

Foi o melhor passeio de todos.

O que eu acho do Livro da Vida?

As minhas impressões sobre o Livro da Vida:

Eu adoro o Livro da Vida por que é um livro que a gente escreve sobre como foi o dia, relatamos se gostamos desse dia.

Quando a professora Tamara trouxe o Livro da Vida fiquei surpresa quando fiquei sabendo que era como um diário de classe.

Esse Livro da Vida é uma grande responsabilidade. Obrigada, prof^a. Tamara por trazer o Livro da Vida.

Nicolle 5^ª B O que eu acho do Livro da Vida?

Eu minhas impressões sobre o Livro da Vida

Eu adoro o Livro da Vida por que é um livro que a gente escreve sobre como foi o dia relatamos se gostamos desse dia.

Quando a prof^a Tamara trouxe o Livro da Vida fiquei surpresa quando fiquei sabendo que era como um diário de classe.

Esse é o Livro da Vida uma grande responsabilidade. Obrigada prof^a Tamara por trazer o Livro da Vida.




Figura 10: Livro da Vida – volume 3
 Impressões pessoais da aluna Nicolle

A partilha e a cumplicidade inscritas no desenrolar dessa prática de juntos produzirmos e sermos responsáveis pelo Livro da Vida, desde o primeiro dia de aula, na *Turma do João de Barro*, deflagraram condições necessárias para que todo o trabalho pedagógico pautado nas relações de ensino e de aprendizagem pudesse acontecer de modo formativo para todos ali presentes.

Do Livro da Vida partimos para outras práticas de registro, como a produção de uma Guia de Curiosidades sobre a Copa do Mundo, a troca de cartas entre professora e alunos (nesse ano assumi o lugar de confidente dos meus alunos e fiz de cada um meu confidente no movimento de nos correspondermos). Conseguimos, de maio a dezembro, produzir três momentos de troca de correspondências – cartas minhas com cada criança da turma; produzir fichas e relatórios de observação de rochas; textos informativos sobre gráficos de linhas, barras e curvas; roteiros de viagens; participar das Olimpíadas de Língua Portuguesa, produzindo poemas sobre a cidade de Campinas; entre muitas outras práticas que conseguiram concretizar mais um princípio que me é tão importante garantir, traduzido nos dizeres de Soligo e Dutoit (2008): “aproximar a ‘versão escolar’ e a ‘versão social’ de práticas e conhecimentos tomados como conteúdos e planejar situações didáticas que se assemelham ao que acontece fora da escola”(p.34). Vale dizer que pude também contar com a parceria e a cumplicidade da *Turma do João de Barro* no próprio desenvolvimento desta pesquisa de Doutorado, já que contei a eles que, além de professora, eu era também pesquisadora e acreditava muito que os professores aprendiam com seus estudantes. Disse-lhes também que iria investigar o que eu estava aprendendo com eles naquele ano. Alguns acharam essa ideia um pouco fora de propósito, mas foram logo convencidos pela maioria do grupo de que era uma ideia de muito valor, pois eles também achavam que ensinavam e podiam ensinar muito aos professores para que pudessem entendê-los melhor. Além disso, ao ficarem sabendo do meu objetivo de pesquisa, atribuíram ao Livro da Vida um instrumento muito poderoso, uma vez que, ao registrarem sobre a aula, também poderiam me dizer o que é que eu aprendia com eles a cada dia.

Em função dessa parceria declarada, as experiências pedagógicas e afetivas vivenciadas com esses alunos também acabaram por se tornar objeto de análise desse

estudo em melhor compreender **o diálogo entre saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo no desenvolvimento pessoal e profissional docente.**

Capítulo II

*Conhecimentos, saberes e reflexividade:
horizontes na compreensão dos processos
formativos docente e discente
(das interlocuções com o referencial teórico)*

“Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu com a senhora fada sua mãe. Viveriam muito bem, se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.

- Mas, minha filha - dizia a Fada-Mãe - todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?

- Não é preguiça não mamãe. É que não gosto de mundo parado.

- Mundo parado?

- É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando alguém não inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?

- Não...

Pois repare só.

(...)”

(A fada que tinha ideias – Fernanda Lopes de Almeida)

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.”
(Paulo Freire, 1983).

A intenção deste capítulo é explicitar os referenciais teóricos que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa e na escrita do texto, fundamentaram o nosso olhar na construção de diálogos e reflexões imprescindíveis para a compreensão do processo de aprendizagem docente no exercício da profissão, aprendizagem constituída no/pelo movimento de produção, mobilização e significação de saberes e conhecimentos profissionais que ocorrem no entrecimento com os saberes e conhecimentos discentes, forjados nas relações sociais/interpessoais presentes na escola.

Para tanto, faremos uma breve retomada dos principais estudos e pesquisas ao longo das últimas duas décadas com relação à profissionalização docente, dos quais as discussões a respeito do repertório de saberes e conhecimentos envolvidos nesse processo assumiram grande destaque.

Nesse percurso, o foco das investigações dessas pesquisas foi os saberes dos professores a partir de determinadas abordagens e tipologias, na tentativa de melhor conceituar a sua natureza para então construir outros modos de compreender os processos de formação docente, envolvendo tanto a formação inicial quanto a formação continuada, bem como a constituição da própria identidade profissional.

A intenção em retomar esse trajeto é de situar historicamente o movimento pela profissionalização docente e pela valorização desse profissional como autor do próprio trabalho, destacando as contribuições que nos permitiram, de certo modo, avançar tanto conceitualmente quanto no campo da ação docente.

Partindo de tais contribuições, procuramos conceituar a compreensão aqui assumida com relação ao conceito de saberes e conhecimentos docentes, destacando suas dimensões e especificidades, assumindo-o como aporte teórico orientador das teorias do cotidiano.

Nesse exercício, tomando como fundamento a Teoria Histórico-Cultural, também residiu o nosso esforço em definir, em diálogo com as reflexões e interlocuções sobre os **saberes docentes**, um modo próprio e possível de compreensão do que temos considerado **saberes discentes**.

Na sequência, consideramos importante e necessário explicitar o posicionamento assumido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) sobre a diferenciação entre os termos *saberes* e *conhecimentos*, sendo esse um modo possível de olhar para o processo de elaboração dos saberes e conhecimentos profissionais do professor, numa perspectiva que defende a importância da experiência profissional, das ações cotidianas, do contexto de trabalho e das relações sociais que nele se desenvolvem na construção desse repertório de conhecimentos e saberes.

Por fim, elaboramos um último tópico, cujo objetivo foi destacar o conceito de **reflexividade** que fundamentou e potencializou o meu pensar-saber-fazer na escola e na pesquisa, possibilitando que o desenvolvimento desta pesquisa também se configurasse não só como processo investigativo, mas também autoformativo.

Devidamente explicitado e fundamentado o nosso modo de conceber e compreender os conceitos - ***saberes e conhecimentos docentes, saberes discentes e reflexividade*** -, seguiremos adiante com o intuito de apresentar os movimentos de produção, mobilização e significação dos meus saberes e conhecimentos de professora-pesquisadora face aos próprios movimentos de mobilização, produção e significação dos saberes dos meus discentes. Esse diálogo estabelecido por meio da reflexividade docente instituída no percurso da pesquisa possibilitou a emergência de múltiplos sentidos que envolveram o processo de aprendizagem docente e que marcaram profundamente o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Isso posto, vamos ao encontro dos horizontes teórico-conceituais que apoiaram, inquietaram e encorajaram a construção dessa pesquisa, cujo objetivo é contribuir com a prática profissional docente a favor da construção da escola como espaço potente e privilegiado nos processos de desenvolvimento e aprendizagem docente e discente.

A pesquisa sobre conhecimentos e saberes profissionais: contextualizando enfoques e tipologias

Foi entre as décadas de 1980 e 1990 que surgiu, em âmbito internacional, a discussão sobre a profissionalização docente, contribuindo com o movimento de profissionalização do ensino, cujo objetivo era reconhecer a importância e a necessidade de investimento em pesquisas e políticas em prol da formação docente e de práticas e ações pedagógicas que realmente viabilizassem um ensino de maior qualidade, impulsionando assim as reflexões sobre questões relativas ao conhecimento do professor, o que poderia, de certo modo, conferir à profissão docente legitimidade e autonomia. (NUNES, 2001).

O contexto de emergência dessa discussão foi demarcado pelo movimento reformista, sobre a formação inicial de professores na educação básica, ocorrido inicialmente nos Estados Unidos e no Canadá, estendendo-se posteriormente aos países da América Latina e México (LOPRETTI, 2007).

Ao analisar esse processo, Gauthier (1998) nos informa que, nos Estados Unidos, esse movimento veio em resposta ao próprio momento de crise, instaurado em todo país, decorrente da publicação de vários relatórios produzidos por diferentes organismos americanos que denunciavam uma situação completamente insatisfatória no cenário educacional. Esse debate acerca do movimento de profissionalização do ensino expandiu-se para outros países, como Canadá, França, Inglaterra e Portugal e, em seguida, para a América Latina.

Para esse autor,

A importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta, reside no fato de que, dessa vez, não se tratava de enfatizar as pesquisas na área da aprendizagem e nem de se lançar, como na década de sessenta, em grandes projetos nacionais de reforma de programas escolares. Ao contrário, na ótica da busca da excelência em matéria de educação, [...] foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois, como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados, como em outras profissões. (GAUTHIER, 1998, p.59)

Deslocou-se o enfoque das pesquisas que tinham como alvo a eficácia do ensino para a investigação sobre os saberes docentes e a profissionalização. Iniciou-se, então, um movimento de pesquisas para determinar um repertório de conhecimentos (*knowledge base*) entendido como conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes de que um

professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.

De acordo com Tardif (2002), essa mudança de paradigma teve por objetivo compreender a natureza dos saberes dos professores com o intuito de identificar o conjunto de saberes que de fato são utilizados, bem como entender de que modo são incorporados e mobilizados por eles no cotidiano de sua prática profissional.

Voltando-nos para a realidade brasileira, até pouco tempo atrás a formação de professores e a questão dos saberes docentes não eram temas de discussão. Segundo Mota (2005), somente a partir da década de 1980 - década marcada pela inflação, baixos salários dos professores e, conseqüentemente, pelos altos índices de evasão e reprovação escolar, greves de professores e amplos debates educacionais, envolvendo ações de entidades ligadas à área - é que surgiram alguns movimentos de educadores brasileiros com o intuito de colocar em pauta a discussão sobre a formação de professores.

Apesar da movimentação dessa década, com o objetivo de ampliar os debates e novas compreensões e ações no que se refere à formação docente, em nosso país, somente na década de 1990, período no qual se teve acesso aos estudos de Shulman (1986, 1987), Gauthier (1998) e Tardiff (1991), foram desenvolvidos novos paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos referentes ao conteúdo escolar ensinado/aprendido. Aqui, as discussões e estudos se concentraram na questão dos saberes docentes, procurando resgatar o papel do professor numa perspectiva que vai além da abordagem acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001).³⁵

Partindo dessa contextualização, destacaremos a seguir as contribuições tecidas por Shulman (1986, 1987), Tardif (1991, 2000, 2002 e 2007) e Gauthier (1998)³⁶,

³⁵ Aqui também nos encontramos diante de um campo fecundo de estudos e pesquisas nacionais que muito contribuíram para a reflexão não só o processo de formação inicial docente, como também para a própria questão do desenvolvimento profissional. Dentre esses estudos, cabe destacar as contribuições assinaladas por Therrien (1993, 1996, 1997, 1998 e 2000); Fiorentini, Souza e Mello (1998); Lélis (2001); Nunes (2001); Borges (1998 e 2002) e Pimenta (1999).

³⁶ A análise empreendida por cada um dos autores sobre o conjunto de saberes e conhecimentos que fundamentam e orientam o exercício profissional docente aponta para a organização e a compreensão desses saberes e conhecimentos a partir de tipologias e classificações que nos permite identificar tanto aproximações quanto pequenas diferenças no modo como conceituam o termo saber docente e as implicações desse conceito nas próprias pesquisas desenvolvidas por esses teóricos. Como nosso objetivo é compreender o processo de

pesquisadores e grandes responsáveis por construir um campo fértil de discussões sobre o saber do professor.

É possível identificar, nas produções desses teóricos, uma análise que se mostra ora pautada numa dimensão de base mais cognitivista, ora na prática e na experiência profissional, ora na busca pelo entrelaçamento desses dois campos. Ainda que as formulações de cada um desses teóricos mostrem não haver um consenso sobre o conceito de saber docente, percebemos muitas aproximações entre os conceitos e tipologias estabelecidos por cada um dos autores, bem como no modo como analisam o processo de constituição desses saberes que vão repertoriar a prática do professor. Sobre essas aproximações referentes ao processo de constituição e mobilização dos saberes docentes que buscaremos colher as contribuições para este trabalho.

Shulman, Tardif e Gauthier dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores, compreendendo-os como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional e que, ao produzirem saberes no exercício de suas práticas, tornam-se autores do próprio trabalho e da própria história.

O esforço presente na obra dos três autores em criar e sistematizar um conjunto de tipologias para abarcar os saberes e conhecimentos mobilizados e produzidos pelos professores a partir de suas ações diárias deixou em evidência a complexidade e o caráter polissêmico que envolve o conceito *saber docente*. Esse esforço realça dois aspectos importantes do processo de formação: o primeiro refere-se à necessidade de superar uma abordagem puramente acadêmica, considerando em seu processo formativo o desenvolvimento pessoal e profissional; e o segundo atribui à escola um lugar original de formação e de produção de saberes.

Esses dois aspectos são fundamentais para compreendermos, para além das categorias e tipologias dos saberes dos professores, as dimensões envolvidas no movimento de constituição dos saberes docentes que se faz imbricado no próprio processo de formação e constituição da identidade do professor.

produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos profissionais a partir do entrelaçamento das múltiplas dimensões que compõem esse movimento - política, humano-interacional, técnica, identitária, avaliativa, cultural, crítico-reflexiva, entre outras (PLACCO, 2002) -, não apresentaremos em detalhes as classificações utilizadas por cada um dos autores. Sendo assim, essas classificações podem ser consultadas de forma sistematizada na Dissertação de Mestrado indicada nas Referências Bibliográficas.

É a partir desses dois princípios que nos parece salutar pensar conceitualmente a temática dos saberes docentes, compreendidos nesta pesquisa como um saber interativo, social, pautado nos acontecimentos cotidianos, históricos e culturais que permeiam a ação docente.

Nos estudos de Shulman (1986, 1987, 2004), seus esforços concentraram-se na investigação dos conhecimentos que os professores têm dos conteúdos de ensino e no modo como estes se transformam no processo de ensino.

O autor destaca a especificidade do trabalho docente no que diz respeito à articulação com o saber, afirmando que os professores não apenas mobilizam o repertório de conhecimentos que possuem, como também o reorganizam, visando realizar seu planejamento de trabalho. Nesse movimento, toda a ação docente se faz impregnada de história e emoção, denotando o caráter subjetivo inerente ao próprio movimento de mobilização e reorganização dos saberes e conhecimentos para ensinar.

Os estudos realizados por esse autor, em meados da década de 1980, são referências no meio científico-acadêmico no que diz respeito aos tipos de conhecimentos/saberes³⁷ do professor. Destacam alguns programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência: as pesquisas processo-produto, *Academic learning time*, programa de cognição dos alunos, *Classroom ecology* e o programa sobre a cognição dos professores.

Com base nesses pressupostos, Shulman (1987) propõe a classificação dos conhecimentos produzidos e mobilizados pelos docentes no contexto de atuação profissional, a partir de sete categorias:

1. conhecimento de conteúdo;
2. conhecimento pedagógico de conteúdo;
3. conhecimento do currículo;
4. conhecimento dos alunos e de suas características;
5. conhecimento dos contextos educativos;
6. conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos e dos seus fundamentos históricos e filosóficos;
7. conhecimento de outro conteúdo.

³⁷O termo utilizado por Shulman em inglês – *knowledge* – é traduzido tanto por “saber” como por “conhecimento”, não fazendo distinção entre essas palavras. O próprio autor refere-se à palavra conhecimento para designar as várias categorias de saberes desenvolvidos pelos professores.

De acordo com Sá-Chaves (2002), ao propor tal classificação, Shulman defende tanto a importância do conhecimento do conteúdo, que supõe ser a base na qual se assenta todo o conhecimento processual, como também do próprio conhecimento pedagógico acerca do conteúdo, pois para o teórico é “a capacidade de equacionar alternativas de interação entre os aprendentes e o conhecimento, um exercício de dupla mediação (social e cognitiva), que torna a compreensão e apreensão possíveis, que distingue o profissional docente de qualquer outro” (SÁ-CHAVES, 2002, p.156).

Há ainda de considerar a compreensão do teórico sobre o ensino, visto como ação criadora, inventiva. Para ensinar, o professor precisa não apenas de um repertório de conhecimentos, mas também de um fazer e de um raciocínio próprio.

O autor propõe uma concepção de ensino no qual é possível mapear um modelo, que denominou de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Esse modelo seria uma espécie de ciclo interativo constituído de seis momentos, não necessariamente fixos ou sequenciais, mas constitutivos da ação de ensinar.

Guimarães (2009) faz uma síntese de cada um dos momentos propostos por Shulman, da qual buscaremos nos apropriar:

1. Compreensão: refere-se à fase ou ao momento em que o professor estrutura os conteúdos de sua disciplina, relacionando-os a outras ideias no intuito de dar-lhes um sentido.
2. Transformação: refere-se a uma fase ou um momento de planejamento e elaboração estratégica que envolve quatro subfases: a) preparação: análise de textos e materiais disponíveis; b) representação: abrange desde a interpretação do material analisado até a utilização de analogias, metáforas e exemplos que representem as ideias centrais dos conteúdos a serem ensinados; c) seleção: escolha do processo de ensino que será desenvolvido; d) adaptação e ajuste de acordo com as características dos alunos: envolve a consideração das características peculiares dos alunos quanto ao acervo cultural, linguístico, motivacional, conceitual e social que possuem.
3. Instrução: refere-se à forma, concreta e observável, como se dará o ato de ensinar. Envolve o gerenciamento das interlocuções que se dão na sala de aula, a formulação de questões e produção de feed-backs (positivos ou negativos) como fator de interação e descrições pormenorizadas como função explicativa.
4. Avaliação: refere-se à checagem dos conhecimentos que foram adquiridos. Nesta fase, incluem-se estratégias das mais variadas que perpassam, por exemplo, a própria fase de instrução. Sendo promovida face a face, não depende para isso de instrumentos, como provas ou testes. Torna-se, portanto, uma fase bem específica, que requer do professor uma profunda compreensão do que está sendo ensinado e do processo de aprendizagem em cena.

5. Reflexão: refere-se a uma fase em que o professor recaptura os eventos, as emoções e reavalia o processo agora tomado como ensino-aprendizagem. Pode ser relacionado à aquisição da experiência, mediante registro ou simplesmente pela memória. Confrontam-se aqui os eventos acontecidos com os objetivos almejados.
6. Nova compreensão: refere-se à retomada do conhecimento por uma perspectiva redimensionada. A intenção aqui é que a racionalidade promova uma nova compreensão dos objetivos, dos conteúdos e dos processos pedagógicos. Tal fato não se dará naturalmente; para uma nova compreensão, são necessárias estratégias de documentação, análise e discussão. (GUIMARAES, 2009, p. 81-82)

Com tais pressupostos, Shulman (2004) põe em cheque o paradigma da racionalidade técnica, que, por um longo tempo, fundamentou as pesquisas e os estudos sobre o ensino. Aponta ainda para a necessidade de considerar o fato de que a atividade docente “lida com, depende de e cria conhecimentos não sistematizados, construídos no interior dessa prática social” (GUIMARÃES, 2009, p.85), o que confere ao trabalho do professor marcas subjetivas, históricas e sociais.

Nessa direção, enfatizamos as contribuições de Tardif (2000, 2002) quando afirma que falar em saberes docentes implica necessariamente falar em um saber que é construído e partilhado socialmente entre os professores, o que o torna um saber profissional de referência.

Para o autor, a prática cotidiana dos professores se faz amalgamada por um conjunto de saberes plurais e heterogêneos que se relaciona diretamente com a história de vida de cada docente, sua história profissional, as relações que estabelece com os alunos em sala de aula e com outros professores.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (TARDIF, 2000, p.201).

Disso decorre a compreensão de que o saber do professor é um saber social porque é compartilhado; é um saber negociado porque é construído por meio das relações estabelecidas e da história-cultural; é temporal porque incorpora, ao longo da história de vida e da carreira profissional, experiências novas e transformações em função das

mudanças e dos problemas do trabalho. É, portanto, construído e reconstruído ao longo de uma carreira profissional (BEZERRA, 2009).

Em seus estudos mais recentes, Tardif e Lessard (2007) buscam discutir elementos para uma teoria da docência, uma vez que esta se constitui em uma profissão balizada pelas interações humanas. Para tanto, analisam o trabalho interativo dos professores com o intuito de compreender em que medida o fato de trabalhar com seres humanos repercute sobre eles próprios, seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional. A hipótese que subjaz tal estudo afirma que, como trabalho interativo, a docência possui características peculiares que permitem distingui-la de outras formas de trabalho humano, constituindo-se de traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar.

Ressaltamos aqui duas das dimensões do trabalho docente: a interatividade e a significação³⁸, apontadas por Tardif e Lessard (2007) como categorias essenciais para analisar a ação docente a partir de uma abordagem ecológica³⁹. Afirmam que a multiplicidade, a simultaneidade, a imediatez, a rapidez, a imprevisibilidade, a visibilidade e a historicidade caracterizam os acontecimentos em sala de aula justamente porque as relações estabelecidas entre sujeitos, professor e alunos são de natureza interativa e significativa daquilo que é produzido. “É exatamente por almejar interações significativas com um grupo de alunos que o professor se confronta com os demais acontecimentos categorizados por Doyle” (TARDIF; LESSARD, 2007, p.234).

A interatividade, na visão desses autores, caracteriza o principal objeto do trabalho docente, uma vez que as interações que acontecem em sala de aula “não são apenas alguma

³⁸ Mais à frente, apresentaremos, com base na Teoria Histórico-Cultural, a ideia de que a produção de saberes e conhecimentos docentes e discentes constitui-se no próprio movimento de significação instaurado em sala de aula. Por isso, afirmamos constantemente que os professores, no seu trabalho cotidiano, mobilizam, produzem e significam saberes e conhecimentos profissionais.

³⁹ Doyle (1986), tomado como referência na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, de Tardif e Lessard, propõe uma descrição bastante clássica dos eventos que se produzem em sala de aula, denominando-a *descrição ecológica da classe*. Tal descrição envolve as seguintes categorias: *multiplicidade*: ocorrência de múltiplos acontecimentos ao mesmo tempo em um período de aula tão curto; *imediatez*: refere-se às estratégias imediatas e às vezes “espontâneas” empreendidas no contexto de sala de aula em resposta aos acontecimentos imprevisíveis que se dão; *rapidez*: a sucessão, o desencadeamento e a fluência dos acontecimentos próprios de sala de aula; *imprevisibilidade*: diz respeito à marca do imprevisível, inesperado e surpreendente que envolve os acontecimentos da aula; *visibilidade*: a dimensão pública e coletiva do trabalho docente em sala, uma vez que se constitui na relação com os alunos; *historicidade*: significa que as interações entre os alunos e o professor acontecem dentro de uma trama temporal, na qual os acontecimentos ganham um sentido que condiciona de várias maneiras as ações seguintes.

coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço (...) no qual ele penetra para trabalhar.” (*Ibidem*, p.235). O ato de ensinar traz em si, prioritariamente, as marcas de um trabalho interativo, social e histórico.

Por essas marcas, esses mesmos autores denominam, para além das ações rotineiras e intervenções que ocorrem face à complexidade dessas tramas interativas, os componentes humanos presentes no ir e vir das relações estabelecidas entre os docentes e seus estudantes: “moralidade, afetividade, cognição, vontade e capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc” (*Ibidem*, p.48).

Entretanto, bem sabemos que não é possível limitar essas tramas interativas que constituem a atividade docente às ações físicas e aos comportamentos materialmente observáveis. O que chamou a atenção de Tardif e Lessard (2007), nesse estudo em especial, foi a dimensão comunicativa presente na interação entre professor e aluno.

Do ponto de vista da linguagem, os autores enfatizam que ensinar não representa apenas fazer alguma coisa, mas sim fazer com alguém alguma coisa significativa. Portanto, em sala de aula, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas são o meio de interação pedagógica que dimensiona de certo modo o fazer docente e, conseqüentemente, os saberes que emergem a partir desse movimento.

Ademais, significar as ações que ocorrem em sala em um movimento (com)partilhado faz com que esse processo não seja apenas algo subjetivo, mas constitua-se de processo social, porque, ao ser partilhado, é interpretado por diversos sujeitos em um contexto comum que mobiliza recursos simbólicos e linguísticos coletivos (TARDIF; LESSARD, 2007).

Acreditamos que essa seja uma contribuição da maior importância para a investigação e a análise das pesquisas que visam entender o movimento de elaboração e significação dos saberes profissionais docentes que circulam e se formam na escola.

Em minha Dissertação de Mestrado, defendida em 2007, a escolha teórico-metodológica nos possibilitou afirmar e reconhecer que o processo de mobilização e produção de saberes e conhecimentos docentes está inscrito em um intenso processo de significação, no sentido que nos informa a abordagem Histórico-Cultural.

A Teoria Histórico-Cultural, a partir das formulações de Vigotski⁴⁰, compreende o processo de significação como produção de signos e sentidos que se faz enraizada nas condições materiais de existência dos sujeitos, sempre em relação com outros sujeitos, num determinado contexto. Smolka (2004), ao citar Vigotski (1996), fundamenta bem tal conceituação:

A significação, quer dizer, a criação e o uso de signos, é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, aquela que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico (...). Nos níveis mais altos de desenvolvimento, emergem relações mediadas entre as pessoas. As características essenciais dessa relação é o signo... Um signo é sempre, originalmente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio (...) O signo é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar em complexas relações, o que ocorre graças à linguagem (VIGOSTKI,1996, p.114).

Depreende-se dessa formulação que o processo de significação consiste na construção/produção de signos, que primeiramente ocorre numa esfera interpessoal, de relações estabelecidas entre sujeitos, para depois se tornar intrapessoal. É exatamente essa produção de signos, como atividade humana, que permite ao sujeito não apenas indicar, mas também nomear, destacar e referir pela linguagem, ocorrendo a possibilidade de o sujeito planejar, orientar, regular suas ações, “conhecer o mundo, conhecer-se, tornar-se sujeito, objetivar e construir a realidade” (SMOLKA, 2004, p.42).

A autora ainda acrescenta que, por meio da produção de signos na relação com o outro, podemos compreender como as sensações e as sensibilidades tornam-se significativas; elas significam para outros e, nesse movimento, passa a significar também para que as produz.

Sendo assim, é exatamente essa capacidade que marca o movimento de significação a partir de múltiplas relações estabelecidas que nos permitem considerar o próprio processo de elaboração e reelaboração de saberes e conhecimentos como um processo contínuo, partilhado e imprescindível do outro com os qual nos relacionamos.

⁴⁰ Optamos por nos referir ao teórico *Lev Semenovich Vigostki* utilizando essa grafia, conforme apresentada na 7ª edição da obra, *A formação social da mente*, 2007, editada pela Martins Fontes e traduzida por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. No entanto, quando há referência do teórico por outros autores, utilizaremos a grafia apresentada nessas referências.

Vale destacar que esse representa um processo singular, pois, na medida em que ele se dá num movimento coletivo de relações entre diversos sujeitos, também se realiza de determinada maneira para cada indivíduo, levando em conta suas experiências e sua identidade, permitindo que essas sejam reconstruídas e ressignificadas (LOPRETTI, 2007).

Portanto, desenvolver pesquisas que tenham por objetivo a compreensão da mobilização e da produção dos saberes do professor na prática profissional cotidiana implica necessariamente uma incursão no próprio movimento de produção de signos e sentidos que mediam nossas relações com nossos pares, em um determinado meio cultural e historicamente situado.

Tardif e Lessard (2007) conferem ao trabalho do professor uma perspectiva sociológica pautada nas ações docente e discente e na interação desses sujeitos. Concordamos com Guimarães (2009, p.92), que afirma que “através de seus conflitos e suas tensões, suas colaborações e seus consensos, todos os envolvidos vão construindo a organização do trabalho escolar numa realidade social, múltipla e complexa”. Nesse movimento, os professores mobilizam, produzem e significam saberes e conhecimentos.

Por fim, destacaremos as contribuições de Gauthier (1998), que também ajudam na reflexão sobre o conceito de saber docente para além das tipologias, como um saber interativo, social, pautado nos acontecimentos cotidianos, históricos e culturais que permeiam a ação docente.

Em seu trabalho, juntamente com seus colaboradores, Gauthier (1998) apresenta uma vasta descrição das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *Knowledge Base (Base do Conhecimento)*. O objetivo desse trabalho, tomado internacionalmente como referência no campo dos saberes docentes, foi compreender e analisar a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar.

Com o intuito de superar uma concepção de refletir sobre a prática pedagógica ora pautada por um *ofício sem saberes*, ora por um conjunto de *saberes sem ofício* – em que na primeira categoria tem-se o privilégio da prática sobre a formação teórica, e na segunda, o privilégio dessa formação teórica em detrimento da prática -, o autor elabora um conjunto de classificações, focalizando com especial atenção o saber da ação pedagógica, ou seja, o saber experiencial dos docentes, que se torna público e serve como orientação para as ações de outros professores.

Ao pôr em evidência a importância e a necessidade de as pesquisas em educação debruçarem-se como mais atenção sobre esse saber específico do ofício do professor, Gauthier (1998) aponta a formação inicial que se dá nas universidades como um espaço privilegiado para a difusão desse saber, colaborando assim para o movimento de profissionalização do trabalho docente, visto como um *ofício feito de saberes*.

Na visão do referido autor em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar.

Gauthier (1998) considera o saber dos professores à luz de uma perspectiva argumentativa e social, ou seja, encara esse saber como a tradução de uma razão prática que depende muito mais da argumentação e do juízo, do que da cognição e da informação. Desse modo, concebe o saber do professor como

resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. (GAUTHIER, 1998, p.34).

Com base nesses elementos, podemos dizer que as proposições defendidas pelo autor contribuem para fazer emergir a importância dos saberes tácitos originários da experiência, apoiando-se na profissionalização do ensino, como uma abordagem da epistemologia da prática.

Em linhas gerais, cabe dizer que as considerações aqui mapeadas acerca das contribuições produzidas por cada um desses teóricos, ao longo das últimas décadas, valorizam a formação teórica e pedagógica para a constituição dos saberes docentes, enfatizam o caráter formador e coletivo da experiência prática dos professores e ainda apontam para o cotidiano da escola como um lugar privilegiado de mobilização, produção e significação de saberes e conhecimentos profissionais que conferem ao professor uma identidade e um valor próprio, buscando romper definitivamente com a ideia do professor enquanto um sujeito técnico e alienado pelo próprio trabalho.

Os saberes docentes em uma perspectiva abrangente: contribuições da teoria do cotidiano e da linguagem

Também em minha Dissertação de Mestrado, defendi a importância de considerar o movimento de elaboração e significação dos saberes docentes, levando em conta três dimensões: a reflexão, a experiência e a colaboração entre pares. Os pressupostos defendidos ganharam então ainda mais força, uma vez que me foi possível compreender que todo o movimento de produção, mobilização e significação dos saberes e conhecimentos do grupo de professoras e equipe gestora atuantes em uma escola pública de Campinas foi potencializado, deflagrado e consolidado a partir dos processos de reflexão sobre a prática, de colaboração entre os pares na construção de ações coletivas e compartilhadas na escola e de significação das experiências pessoais e profissionais vividas por cada um desses profissionais (LOPRETTI, 2007).

Vislumbramos grandes aproximações das produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC)⁴¹ com os estudos de Mercado (1991, 2002) - que no lugar de pensar a produção dos saberes e conhecimentos dos professores a partir de categorias e divisões, procurou olhar para esse movimento considerando suas dimensões constitutivas imersas em uma história social, cultural e cotidiana do sujeito inscrita na linguagem.

Mercado (2002) assume o conjunto de saberes que repertoria a prática do professor pautada na compreensão de que os saberes docentes são saberes dialógicos, históricos e socialmente construídos. Fundamenta suas formulações nas contribuições de Heller (1987) sobre a apropriação heterogênea dos saberes sociais presentes realizada pelos sujeitos na vida cotidiana, e de Bakhtin (1997), no que se refere ao caráter dialógico, polissêmico e, portanto, social e histórico da palavra.

⁴¹ Aqui fazemos referência a duas pesquisas específicas desenvolvidas no GEPEC que resultaram nas seguintes teses de doutoramento: "*Um corpo em construção: A história de uma professora narrando a constituição de seus saberes*", Autora: Monica N. Guimarães, Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão. "*Foto e grafias: narrativas e saberes de professores/as de educação física*", Autor: Admir S. de Almeida Júnior, Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.

Para Heller, “del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular solo se apropria de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinados”. (MERCADO, 2002, p.35).

Com base em Heller (1987), o conteúdo do saber cotidiano pode ser compreendido como o entrelaçamento dos inúmeros conhecimentos que se constroem acerca da realidade e que utilizamos de uma maneira efetiva na vida cotidiana. É um saber que varia em conteúdo e em extensão de acordo com a época e as classes sociais, uma vez que os conhecimentos necessários para o funcionamento da vida cotidiana em determinado período podem não ser apropriados pelos sujeitos.

Heller (1987) ainda assinala que ao saber cotidiano, fruto das experiências cotidianas dos sujeitos, associa-se também o saber científico, o que a leva a afirmar que saber algo significa se apropriar das informações presentes em seu meio, incorporar nelas a sua própria experiência e assim ser capaz de desenvolver as ações com as quais se depara na vida cotidiana. O que significa que

O saber cotidiano acolhe (ou pode ser que acolha) certas aquisições científicas, mas não o saber científico como tal. Quando um conhecimento científico infiltra-se no pensamento cotidiano, o saber cotidiano o assimila, englobando-o em sua própria estrutura (HELLER, 1987, P. 322).

É com base nesses aportes teóricos que Mercado (1991) utiliza o conceito de apropriação inscrito na obra de Heller (1987) para defender a ideia de que a apropriação do ofício docente em sua dimensão cotidiana se dá por meio da combinação entre processos coletivos e individuais, atravessados por diversas dimensões: o cruzamento da história social com a história pessoal dos professores e as relações estabelecidas entre os professores e seus pares, entre os professores e seus alunos e os diversos sujeitos e contextos sociais que envolvem o espaço e o tempo de suas ações.

Nesse sentido, Rockwell (1990) afirma que o saber docente é um conhecimento local gerado e aplicado na relação entre biografias particulares dos professores e a história social que lhes compete viver.

Afirmar que a constituição do saber docente se dá como resultado de uma apropriação cultural dos conhecimentos e das práticas cotidianas implica também assumir a

dimensão histórica envolvida em sua constituição, ou seja, é no exercício do trabalho diário que se expressam os saberes historicamente construídos que orientam as ações desse sujeito particular, o professor. (MERCADO, 1991).

Em outras palavras, tomar os saberes docentes em sua historicidade é buscar compreendê-los a partir dos momentos históricos particulares nos quais foram constituídos, mobilizados e significados. Isso revela “o complexo processo de apropriação e construção efetuado pelos docentes por meio da seleção e da utilização de elementos diversos a que tiveram acesso nos diferentes momentos de sua formação e atuação profissional” (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p.253).

A partir dessa visão, as pesquisas desenvolvidas por Rockwell e Mercado (1986) e Mercado (1991 e 2002) buscam descrever e analisar alguns dos elementos dialógicos que compõem os saberes docentes, no intuito de mostrar o conjunto de vozes que emergem de lugares sociais e momentos históricos distintos, mas que são articulados pelos professores no trabalho diário com seus alunos.

Nesses estudos identificamos como pressuposto a compreensão de que os saberes docentes, em permanente processo de construção e reconstrução, comportam inúmeras vozes provenientes das reformas educativas, das experiências de formação inicial e continuada dos professores, da própria experiência docente, da própria história pessoal, entre outras.

As autoras utilizam o termo “vozes” de acordo com a concepção defendida por Bakhtin (1998), quando afirma que “diversas vozes alheias lutam por sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente)” (*Ibidem*, p.148). Isso significa que nosso discurso diário está cheio de palavras de outros que não são meras repetições de textos ouvidos em momentos passados, mas, sim, reconstruções desses textos à luz do sentido e do significado que o sujeito particular possa lhes atribuir.

Ainda, a partir do que nos diz Bakhtin:

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 1998, p. 100).

Para o teórico, as palavras são impregnadas de múltiplas significações (polissemia), dependendo do contexto social que as comporta, e são significativas ou não, em função das posições dos sujeitos nas relações sociais. As palavras também trazem em sua constituição marcas ideológicas⁴² que tendem a buscar os interesses de um grupo dominante, o que implica afirmar que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1992, p.41).

Desse modo, imersos na teoria bakhtiniana, é possível conceber a experiência verbal do homem como um processo de apropriação mais ou menos criativo de “palavras alheias” e não de simples palavras da língua. A interação com o discurso do outro e a reestruturação do próprio discurso se processa pela apropriação das palavras do outro, pela reelaboração dialógica dessas palavras como palavras “próprias-alheias” e depois a constituição de uma palavra própria, que ainda assim é habitada por vozes diversas. Nossa “palavra” – nossa voz, nossa enunciação, nosso discurso, nossa consciência - está repleta dessas palavras do outro, e nossos enunciados são caracterizados, em graus diferentes de alteridade e apropriação, por um emprego idêntico ou plagiado, retrabalhado dessas “palavras alheias”.

Como bem afirmam Smolka *et al* (1998, p.157), “O sujeito habitado por múltiplas vozes fala com sua ‘própria’ voz no ‘coral’: um concerto polifônico desarmônico caracterizado por movimentos sincrônicos, bem como por vozes distintas, conflitantes e dissonantes”. Nesse sentido, dialogia implica sempre polifonia (multiplicidade de vozes) e polissemia (multiplicidade de sentidos), que se encontram tanto em confronto quanto também em harmonia em cada sujeito.

É possível, portanto, compreender que para o teórico a palavra não pertence só e exclusivamente ao “falante”. Em uma interação discursiva, o autor (falante), o ouvinte e todas as vozes que antecederam aquele ato da fala ressoam nas palavras do autor. Como

⁴² Bakhtin amplia o conceito de ideologia encontrado em Marx, compreendendo-a como espaço de contradição e não apenas de ocultamento. De acordo com o teórico, se um produto ideológico faz parte de uma realidade, a ideologia, portanto, é uma forma de representação do real, o que supõe um movimento dinâmico, interrelacional com a infraestrutura (BAKHTIN, 1988 *apud* Freitas, 2003). De acordo com Freitas (2003), Bakhtin compreendia que tudo o que se considera ideológico, possui um determinado sentido e refere-se a algo situado fora de si próprio. Nas palavras da autora, “Tudo o que é ideológico, portanto, é um signo, não existindo ideologias sem signos. Todo signo é um fenômeno do exterior, criado pelo homem. Os signos, no entanto, só emergem do processo de interação social na medida em que os indivíduos socialmente organizados em grupos formam uma unidade social” (FREITAS, 2003, p.128).

sintetizam Bussoleti e Molon (2010), “dialogia é, assim, o caráter da interação verbal como categoria básica da concepção de linguagem, onde toda enunciação faz parte de um processo de comunicação interminável” (*Ibidem*, p.82-83).

Bakhtin (2003) pressupõe que é a relação dialógica que possibilita a relação entre o “eu” e o “outro”. Nesse processo de produção de significação nas relações sociais na/da história, as palavras têm seus sentidos alterados em contextos diferentes, mas são materializadas e visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos. Nas formulações do desse teórico,

(...) o uso das palavras na comunicação discursiva sempre depende de um contexto particular. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em seus três aspectos: como palavra neutra da língua, que não pertence a nada; como palavra alheia cheia de ecos dos enunciados de outros, que pertence a outras pessoas; como a palavra dele, falante, porque, posto que ele a usa em uma situação determinada e com uma intenção discursiva determinada, a palavra está plena de sua expressividade. (BAKHTIN, 2003, p.294).

Tendo Bakhtin (1997) como referência, Mercado (2002) evidencia que as justificativas e reflexões que os professores elaboram sobre a prática pedagógica e a forma como explicitam o que fazem e por que fazem remetem sempre aos seus conhecimentos sobre o ensino e à sua experiência no trabalho diário, justificativas essas mergulhadas em vozes polifônicas repletas de histórias e intenções.

Nessa multiplicidade de vozes, a autora destaca o caráter decisivo das vozes discentes na constituição dos saberes dos professores e da própria identidade profissional deles. Conforme os dizeres de Mercado (2002), aqui traduzidos neste texto:

estão nas vozes das crianças, apresentadas neste estudo, o maior poder de influência das ações e dos encaminhamentos docentes na prática pedagógica. [...] do meu ponto de vista, é na relação com os alunos que os saberes docentes não são apenas validados, mas sim onde privilegiadamente são constituídos (MERCADO, 2002, p.91-92).

A autora conclui que grande parte do processo que constitui as práticas de ensino na escola repousa na relação de trabalho compartilhada entre alunos e professores. Nessa relação, alunos e professores se empenham para construir compreensões comuns e partilhadas acerca do trabalho que junto empreendem, fazendo surgir um campo fértil de

apropriação, produção e reconstrução de saberes e conhecimentos. em diálogo, saberes e conhecimentos docentes e discentes.

Em síntese, as elaborações de Mercado - em parceria com outros autores e apoiadas nas pesquisas que realizou ao longo das últimas décadas com professores da escola básica do México - atribuem ao professor um papel de responsabilidade na construção de seu repertório de saberes profissionais que orientam suas decisões e ações em sala de aula.

Entretanto, evidenciam os caracteres histórico, social e dialógico que permeiam os saberes docentes e concebem os alunos como principais interlocutores no movimento de produção, mobilização e significação desses saberes, o que confere à pesquisa aqui apresentada valor e legitimidade ao defender como ideia central o pressuposto de que os alunos e seus saberes são formadores privilegiados nos processos de aprendizagem docente.

Os saberes docentes face aos saberes discentes: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

O referencial teórico assumido a partir do exposto até o momento, ao permitir compreender o conceito de saber docente de modo amplo e consonante com o fazer cotidiano na escola, sublinha duas dimensões fundamentais no trabalho docente: a relação entre professor e alunos, e os saberes que nessa relação ambos mobilizam, constroem e significam.

Trazendo as palavras de Paulo Freire (1996), quando afirma que não há docência sem discência, é possível então destacar a relação de interdependência e até mesmo de complementaridade entre o saber docente e o saber discente.

O movimento de buscar, na literatura, compreender a constituição dos saberes e conhecimentos docentes e o próprio percurso de desenvolvimento pessoal e profissional se fez na intenção de identificar a relação desse processo de profissionalidade docente com o próprio processo formativo dos alunos e estudantes, que são a grande razão de ser do trabalho docente cotidiano que se faz na escola.

Refletir sobre a constituição da docência a partir de um contexto de aprendizagem permanente implica compreendermos que o movimento de aprendizagem desse profissional

se faz na relação com os seus outros significativos, dos quais os alunos e os saberes por eles apropriados, mobilizados e produzidos são essenciais.

Desse modo, analisar o processo de formação docente no exercício do próprio trabalho, a partir das relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre professores e alunos, passa a ser imprescindível para o avanço desse campo de investigação e atuação.

É nesse sentido que a presente pesquisa delinea como intenção e objetivo investigar e compreender essa relação entre docência e discência a partir dos saberes produzidos e mobilizados por um e outro, marcados por uma dada dialogicidade e historicidade, bem como as implicações desse processo no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Quando afirmamos que os professores aprendem sua docência na relação que estabelecem com seus alunos e os saberes que eles produzem, não temos a intenção apagar as marcas que constituem o lugar de cada um nessa relação de ensinar e de aprender, lugares socialmente construídos com implicações acerca do que compete a cada um fazer e saber, até porque esses são lugares já consolidados pela própria tradição pedagógica que marca a instituição escolar.

Como bem situa Soligo (2001, p.9), no contexto escolar:

os papéis são definidos a partir da função social da instituição, as relações entre as pessoas são também reguladas pelo 'contrato' que rege o funcionamento institucional. Alunos e professores regulam uns aos outros o tempo todo, e, querendo-se ou não, uma relação de poder é instaurada entre eles.

Entretanto, acreditar na potência dessa relação e dos produtos sociais que dela emergem - como, por exemplo, os saberes e conhecimentos que contribuem para a formação de professores e alunos, influenciam crenças, significam atitudes e valores e produzem subjetividades -, torna possível romper essa dicotomia instaurada.

Paulo Freire (1996) nos ajuda nessa reflexão ao dizer que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.24).

Sendo assim, ensinar e aprender, embora processos distintos do ato pedagógico só existem em relação, na qual tanto professores quanto alunos têm (ou deveriam ter) a oportunidade e o direito de vivenciar ambas as dimensões.

Tal compreensão, segundo Soligo (2001), é uma conquista da maior importância para a qualidade das práticas e ações desempenhadas na escola pelo professor com o intuito de assegurar o compromisso e a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos. Apropriar-se dessa reflexão, tomando-a como pressuposto para fundamentar o próprio trabalho “pode levar o professor a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua.”(Ibidem, p.9).

Diante do exposto, o desafio que se faz neste momento é a tentativa de desenhar uma possível compreensão do conceito de saber discente em toda a sua potencialidade formativa, tanto para os alunos quanto para os professores, que se manifesta nas relações de ensino e de aprendizagem e que se mostre além de uma abordagem de saber escolar.

Para tanto, tomaremos como referência as contribuições da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito à compreensão da constituição do sujeito social e histórico que aprende e se desenvolve em um processo contínuo e permanente a partir das relações construídas com outros sujeitos, em uma determinada cultura, marcada pela mediação e produção de instrumentos e signos.

Apoiado na teoria evolucionista de Darwin e no materialismo histórico dialético de Marx, Vigostki (2007) concebe o desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural inscrito nas relações sociais compartilhadas entre os sujeitos, e não como uma função individual, biológica como etapas predefinidas. Para o teórico:

Podem-se distinguir dentro de um processo geral de desenvolvimento duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.* A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seus arranjos orgânicos. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais e de comportamento, surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso por si só coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 2007, p.42).

O que Vigostki (2007) pontua é que o processo de desenvolvimento humano – no qual se situa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de novas formas de atividade psíquica – não acontece de forma passiva e individual, mas sim como um processo interativo de apropriação, forjado no interior das relações sociais. Ou seja, o desenvolvimento pode ser concebido como um processo de apropriação e uso de instrumentos e signos psicológicos que se dá por meio da interação social. Nesse contexto, compreender o conceito de mediação torna-se imprescindível.

Ao discutir a estrutura das operações com signos, o conceito de mediação nessa abordagem significa assumir que a relação do homem com o mundo consiste em uma relação indireta, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. A mediação, portanto, consiste no processo de intervenção de um elemento intermediário na relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. E nesse processo também reside o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De modo detalhado, o teórico explicita:

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação-problema defrontada pelo organismo - o que pode ser representado pela forma simples (S-R). Por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, na qual preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo "colocado" indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo. Esse signo possui também a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Consequentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado [...] Estudos cuidadosos demonstram que esse é um tipo básico de organização para todos os processos psicológicos superiores [...]. O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficiência da operação preexistente, tampouco representa meramente um elo adicional na cadeia S-R. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de essa ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p.33-34).

Ao afirmar que a relação entre homem e mundo não é uma relação direta, mas mediada por elementos intermediários, Vigotski (2007) define tanto o uso de instrumentos como o uso de signos como elementos mediadores no processo de desenvolvimento

humano e apropriação de uma cultura. Embora ambos representem esse elo intermediário que configura a atividade mediada, os instrumentos são orientados de maneira externa, buscando o domínio da natureza, enquanto os signos se orientam internamente como forma de direcionar a influencia psicológica para o domínio do próprio indivíduo.

Partindo dessas considerações, Zanolli (2012) afirma que no conceito de mediação está a possibilidade do homem de transformar a própria realidade, uma vez que

entre o estímulo e a resposta, a consciência erige como possibilidade dinâmica de aprendizagem. A ação para a consciência se dá com base no conhecimento real já adquirido e nas possibilidades ou potencialidades advindas das condições históricas e culturais do indivíduo. A realidade, sistema passível de autogestão mediante estímulos artificiais (atividades), transcende ao mero conceito de meio e postula o seu sentido social. [...] Nesse princípio, existe uma coerência teórica que justifica o sociointeracionismo como desdobramento do materialismo histórico dialético, posto que a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vigotski, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente. (ZANOLLI, 2012, p.7-8).

Assim, é por meio dos diferentes processos de mediação social que o sujeito se apropria dos diversos modos de comportamento e da cultura inscritos ao longo da história da humanidade. Conforme esses processos deixam a esfera intersubjetiva e passam a ocorrer de modo intrasubjetivo por meio da internalização, a “atividade mediada transforma-se em um processo intrapsicológico, dando origem à atividade voluntária” (NOGUEIRA, 2010, p.14).

Ao considerar a inter-relação entre o processo de mediação social (mediação pelos signos e pelo outro) e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (2007) atribui à linguagem um papel primordial no processo de internalização⁴³ das funções socialmente desenvolvidas.

Desse modo, cabe destacar que por meio do conceito de mediação também compreendemos a própria relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a partir do que Vigotski (2007) definiu por zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a diferença entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha) e o

⁴³ O teórico define por internalização “o movimento a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p.56), ou seja, internalizar significa reconstruir na esfera intrapsicológica relações intersubjetivas, ou, dito de outro modo, relações sociais que se dão imersas na cultura.

desenvolvimento potencial (aquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de alguém).

No que concerne às relações de ensino e ao compromisso da escola com o processo de aprendizagem dos estudantes, as formulações da Teoria Histórico-Cultural aqui apresentadas apontam para o papel decisivo do professor como mediador no processo de aquisição/elaboração do conhecimento por parte dos alunos. De acordo com o teórico, o bom ensino é aquele que incide na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, antecipando-se ao desenvolvimento. Desse modo,

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Nesse sentido, as relações que as crianças estabelecem com o mundo são mediadas pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, o que implica dizer que estas não constroem sozinhas o conhecimento que têm do mundo. Tal perspectiva nos permite afirmar que aprender significa participar efetivamente de um processo de construção sócio-histórica, que, fundada na interação, permite o desenvolvimento. Como bem sinaliza Fontana (2010):

A criança, desde os seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. [...] Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividades práticas e mentais consolidadas (e emergentes) da sua cultura num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. A palavra, com suas funções designativa, analítica e generalizadora (Luria, 1987), mediatiza todo o processo de elaboração da criança, objetivando-o, integrando e direcionando as operações mentais envolvidas. (FONTANA, 2010, p.120).

Essa compreensão se inscreve também nas formulações que Vigotski (1993) faz acerca da formação de conceitos pela criança. Para entender esse processo, é essencial que

se considere o caráter específico e as relações existentes entre conceitos cotidianos/espontâneos e conceitos científicos/sistematizados. Como pontua o teórico:

(...)os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (VIGOTSKY, 1993, p.74).

A esse respeito, Freitas (2003) enfatiza que o processo de aprendizagem que acontece no contexto escolar pode exercer um papel decisivo na conscientização da criança sobre os seus próprios processos mentais. A consciência reflexiva chega à criança por meio dos conhecimentos científicos e depois se transfere para os conceitos cotidianos.

Góes (2008) situa o desenvolvimento dessa consciência reflexiva na criança no movimento de generalização que envolve o processo de elaboração do conhecimento representado pelas mudanças nos modos de pensar e na abrangência da orientação desse pensamento em relação ao objeto de conhecimento, “passando de um processo inicialmente rudimentar a um processo de ordem superior que envolve sistematização. Por isso, a aprendizagem fecunda no âmbito das experiências escolares remete à questão do conhecimento sistematizado” (*Ibidem*, p.416).

Diante de um conceito científico/sistematizado desconhecido pela criança, ela busca significá-lo fazendo associações com outros elementos já conhecidos, elaborados e internalizados, relacionando-o com sua própria experiência concreta. Da mesma forma, um conceito cotidiano ainda não muito claro para a criança é significado em face de um conceito científico já internalizado, fazendo com que esse próprio conceito cotidiano/espontâneo ocupe um outro quadro de relações de generalização (VIGOSTKI, 2007).

Nesse movimento, como pontua Fontana (2010),

Os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, articulando-se, transformam-se mutuamente. Os conceitos espontâneos favorecem o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, criando “uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares

de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade.” (Vygotsky, 1987, p.94) Os conceitos sistematizados, por seu lado, criam estruturas para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em relação à sistematização, à consciência e ao uso deliberado, que são características de um tipo de percepção da própria atividade intelectual que é novo para criança em idade escolar. (FONTANA, 2010, p.123).

Podemos então concluir que o processo de mobilização, apropriação, elaboração e significação de saberes e conhecimentos vivenciados pelos sujeitos na escola passa necessariamente por esse exercício cognitivo, afetivo e reflexivo do sujeito que aprende com o objeto de conhecimento a ser aprendido, mediado pela cultura, pela história, pela relação estabelecida com outros sujeitos e pela linguagem (tendo a linguagem um papel fundamental nesse processo). Portanto, são saberes e conhecimentos produzidos, mobilizados e ressignificados a partir das tramas das relações sociais desenvolvidas nos diversos contextos em que se encontram.

Nessa dinâmica, entre outras coisas, as crianças aprendem papéis, lugares e valores sociais: percebem e experimentam posições marcadas, social e linguisticamente legitimadas. Elas aprendem o que dizer, a quem, quando e como. Aprendem também quando é melhor calar. E, nesse processo, vão desenvolvendo tanto esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade em que estão inseridas. (SMOLKA, 1989, p.46).

Neste trabalho, pretendemos analisar as produções discentes tomando o conceito de *saber discente* como o conjunto de saberes e conhecimentos cotidianos e científicos dos quais os alunos se apropriam e reelaboram num movimento intenso de significação envolto por crenças, valores, experiências e múltiplas vozes sociais que deram origem ao um modo singular de compreender, significar, verbalizar e se relacionar com o mundo e com o outro.

Assim, assumimos por *saber discente* todas as produções realizadas pelos alunos em um contexto de relações de ensino e de aprendizagem que se expressaram por meio de verbalizações orais e escritas, por gestos e produções de imagens, por desenhos e outros tipos de representação artística, que tiveram como objetivo comunicar o seu modo singular de pensar e de se relacionar.

Tais considerações nos faz acreditar que, da mesma forma que não é possível dissociar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes do processo de formação e constituição da identidade docente. Não é possível também compreender essa formação – depreendendo daí novas propostas tanto para a formação inicial quanto para a

formação continuada – sem considerar a dimensão da aprendizagem docente a partir da aprendizagem discente.

Saberes e conhecimentos: delineando diferenças para a construção da escola como espaço privilegiado na formação profissional docente

Na busca de uma compreensão ampliada da natureza dos saberes produzidos e mobilizados pelos professores no cotidiano de seu trabalho, algumas inquietações estiveram presentes nas discussões do GEPEC desde 2004, orientando as produções do grupo sobre a temática dos saberes docentes, como: pode-se afirmar que falar em saberes é o mesmo que falar em conhecimentos? Qual é a pertinência da busca da significação da palavra *saber* e da palavra *conhecimento* em nossas pesquisas e na escrita de nossas pesquisas?

A primeira constatação a nos instigar foi a percepção sobre uma certa flutuação conceitual diante das palavras *saber* e *conhecimento*. De acordo com Prado (2013), a maioria dos autores não se preocupa em distinguir o uso de cada um dos termos, tomando-os muitas vezes como sinônimos, o que nos leva a considerar também que as traduções podem propiciar essa flutuação.

Outro ponto que nos levou a buscar essa diferenciação diz respeito às produções e pesquisas nacionais. Freitas, H.C. (2002), por exemplo, contesta as elaborações acerca da temática saberes e conhecimentos docentes no âmbito de uma “epistemologia da prática”. Para a autora, situar os saberes e conhecimentos que repertoriam o exercício profissional do professor no campo da epistemologia da prática pode supor um pragmatismo na formação de professores que, em detrimento de uma sólida formação teórica, submeta os processos formativos aos determinismos da prática, como explicita:

Nossa hipótese é a de que as atuais políticas para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando essa perspectiva fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em nosso país, nas contribuições de Nóvoa, Schön, Zeichner, Gauthier, Tardif e Perrenoud, entre outros (FREITAS, H.C. 2002, p.147).

Prado (2013), em resposta a essas formulações, pondera, dizendo que compreende a necessidade de uma sólida formação teórica que permita aos profissionais da educação um exercício profissional engajado e comprometido “no desvelamento das situações sócio-político-econômicas que imperam em nossa realidade, com todas as contradições existentes e dada a própria condição humana” (PRADO, 2013, p.55). Entretanto, afirma a impossibilidade de essa formação ocorrer distanciada do exercício cotidiano dos profissionais da educação e argumenta:

As situações concretas, o cotidiano do trabalho docente, os conhecimentos e saberes produzidos nas condições multideterminadas da sala de aula e da escola, a partir das diferentes interações socioculturais em que professores e estudantes estão submetidos, podem, sim, contribuir para o aprimoramento da formação do educador. (PRADO, 2013, p.55).

Tomamos como referência a pesquisa de Mestrado desenvolvida no GEPEC por Mota (2005), intitulada “*Saberes e Conhecimentos Docentes: experiências da formação e experiências da profissão*”, na qual a autora busca investigar, em determinados campos filosóficos, as bases que possam indiciar outros modos de compreender a relação entre saber e conhecimento, permitindo-nos diferenciá-los. Isso porque acreditamos que é nessa diferenciação que consiste a possibilidade de melhor entendermos os significados e sentidos que são atribuídos ao trabalho cotidiano docente desenvolvido no interior da escola pelos diversos profissionais da educação: seja pelos pesquisadores e acadêmicos, seja pelos próprios professores e gestores.

De acordo com a pesquisadora, o conhecimento refere-se à apreensão de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Já o saber refere-se aos conhecimentos contextualizados e vivenciados, posto que são movimentos de construção da realidade. Nesse sentido, o saber exige uma relação entre o sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto.

De modo mais detalhado,

O “conhecimento” deseja uma posição e uma relação universal entre sujeito e objeto, enquanto o “saber” singulariza cada posição ou relação entre sujeito e objeto. Ou seja, eu posso “conhecer” tudo ou quase tudo sobre pintura, mas posso não “saber” pintar. O primeiro prescinde de uma experiência lógico-abstrata, e o segundo, de uma experiência de interação contextualizada. Essas formas estruturam nossos conhecimentos e saberes em relação ao mundo, o que não significa ignorar as formas híbridas e as misturas que na prática se constroem

tanto o “conhecimento” quanto o “saber”. Ao contrário, distinguir permite melhor entender e explorar as misturas que existem e venham a existir. (MOTA, 2005, p.31).

Reiteramos que a importância dessa discussão reside no fato de buscarmos novas maneiras de pensar e compreender o pensamento e as ações docentes no seu contexto profissional e de formação, bem como as diversas formas que esse sujeito vai experienciando e ressignificando a realidade em que atua, ora produzindo saberes, ora produzindo conhecimentos, ora produzindo saberes e conhecimentos (LOPRETTI, 2007).

Há ainda outro aspecto importante, inclusive de caráter político, a ser destacado nessa opção que fizemos em diferenciar *saber* de *conhecimento*, uma vez que estamos assumindo que os saberes produzidos cotidianamente no interior das práticas escolares essencialmente atendem aos interesses e valores daqueles que produzem a própria prática (FIORENTINI, SOUZA E MELO, 1998).

Mas, como dissemos, essa foi uma opção aqui assumida (em diálogo com as discussões e produções do GEPEC), pois sabemos que esta diferenciação não corresponde a um consenso entre os diversos teóricos que trabalham com a temática dos saberes docentes.

Nosso posicionamento é fortalecido com as proposições de Fiorentini, Souza e Melo (1998) e Geraldi, J.W. (2010), que também assumem essa diferenciação entre saber e conhecimento. Embora não façam uma diferença rígida entre os dois termos, compreendem que o conhecimento corresponde a “uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente, com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (*Ibidem*, p.312). Já o saber consiste numa forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada, que incorpora de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho.

Geraldi, J.W. (2010), ao discutir a relação professor-aluno e o objeto de conhecimento, problematiza essa diferenciação, assumindo que os conhecimentos são compostos pelas disciplinas científicas, por seus métodos de pesquisa, seus resultados e fracassos. Seu caminho não é linear, mas vai contribuindo para a emergência de um *corpus* de conhecimento que vai sendo sistematizado e acumulado ao longo da história, produzindo uma das dimensões da herança cultural. Quanto à outra dimensão da herança cultural, os saberes, o autor os define como um conjunto de práticas sociais que nem sempre chegam à

sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Desse modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (*Ibidem*, p.18).

Nossa intenção em destacar tal aspecto e fundamentá-lo é justamente para justificar a nossa opção em defender a importância da valorização e do reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas. Embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, elas possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos.

Partilhamos da ideia de que a investigação de como se dá o processo de construção e significação dos saberes docentes no cotidiano da escola colabora com os professores em seu processo de desenvolvimento profissional e na valorização da profissão docente. Nossa intenção é construir caminhos, saberes e conhecimentos no estabelecimento de práticas que primem pela qualidade do trabalho e da formação que são desenvolvidos nos espaços e instituições educativas, seja nas escolas, seja nos centros de formação, como é o caso das universidades.

O que objetivamos aqui foi deixar bem marcada a importância de passarmos a olhar a prática pedagógica desenvolvida na escola, bem como os conhecimentos e saberes que se produzem acerca dessa realidade, tomando como referência os saberes produzidos nessa relação entre conhecimento e realidade. Acreditamos que conhecimentos e saberes, embora representem duas maneiras diferentes de se relacionar com o contexto e as experiências educacionais, seja na escola, seja na universidade, possuem uma relação de complementaridade, não hierarquizada, na qual são múltiplas e mútuas as interações estabelecidas.

Concordando com Gallo (2002), saber e conhecimento “se atravessam, desdobrando-se em múltiplas possibilidades, como um caleidoscópio que, a cada golpe de mão, faz surgir um novo quadro, novas possibilidades” (p.284). E, nesse contexto,

(...) o nosso caminho deve ser o da transversalidade nesses dois mundos, pois a possibilidade de se construir mundos em que habitem tanto a racionalidade quanto as sensações e os sentimentos é plenamente coerente. O trânsito em

mundos em que há várias possibilidades de fazer, de dizer, de sentir e de saber, só poderá promover admiráveis criações humanas. (MOTA, 2005, p.203).

Assim, é possível afirmarmos que os saberes elaborados no cotidiano escolar representam o resultado do trabalho docente que ultrapassa os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros, “saberes pães de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais” (MOTA, 2005, p.49).

Entretanto, para que o saber docente tenha visibilidade, como bem salienta Fiorentini (2006), não basta promover apenas discussões e reflexões acerca dos dilemas e experiências vivenciados no âmbito das práticas docentes, ficando restritos a uma compreensão generalista do processo educacional. É necessário que, de fato, os professores e profissionais da educação, de maneira geral, mergulhem a fundo nas práticas cotidianas “para perceber nelas (ou extrair delas) o diferente, a possibilidade de ruptura com o estabelecido, com as verdades cristalizadas pela tradição pedagógica” (*Ibidem*, p.135).

Com isso, defendemos a constituição da reflexividade e da investigação no fazer docente, entendendo a prática reflexiva como uma maneira possível de os professores questionarem e repensarem suas ações, criando um horizonte de possibilidades para o seu desenvolvimento profissional e ainda para a produção de novos saberes e novos conhecimentos (LOPRETTI, 2007).

Desse modo, partindo dessa diferença entre *saber e conhecimento*, bem como dessa relação de atravessamentos e complementaridade não hierarquizada entre um e outro, assumiremos em nosso discurso que no exercício profissional, nas relações estabelecidas entre professor e os alunos, foi possível compreender e analisar o movimento de elaboração, mobilização e significação de saberes e conhecimentos profissionais.

A reflexividade docente como promotora do processo de produção, mobilização e significação de saberes e conhecimentos

A perspectiva gradativa apresentada nas pesquisas e nos estudos que têm como pressuposto o fato de o professor construir seus próprios conhecimentos e saberes a partir

da análise e reflexão sobre sua prática, ou, como apresenta Giovanni (2002), a partir do reconhecimento do pensamento do professor como fonte de conhecimento e saber sobre o ensino e a profissão docente, tem nos levado ao reconhecimento da impossibilidade de refletir sobre o movimento de constituição de saberes e conhecimentos profissionais à margem do processo reflexivo docente.

Com base nos estudos de Dewey (1925, 1979), foram lançados possíveis caminhos para a defesa do professor como um sujeito reflexivo. Daí a relevância e a necessidade de desenvolver essa formação reflexiva.

Dewey (1979) distingue a ação rotineira da ação reflexiva, definindo a primeira como aquela que é orientada pelo impulso, pela tradição e pela autoridade, já que, nas instituições escolares, o que vemos como produto dessa ação rotineira é a formação de um conjunto de definições e códigos referente à realidade educacional, que se constitui pelo poder da verdade. Assim, enquanto essas verdades absolutas – que muitas vezes impregnam o cotidiano escolar – não forem questionadas, a realidade continuará sendo encarada, sentida e vivida pelo imobilismo e pela cristalização de práticas, normas e conhecimentos.

O próprio autor definiu a ação reflexiva como uma postura ativa, persistente e cuidadosa de acordo com o que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduzem. Para esse autor, a ação reflexiva é também um processo que implica mais que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não sendo, portanto, um conjunto de técnicas que possam ser ensinadas aos docentes e aos discentes.

Em contrapartida às práticas e ações rotineiras, Dewey (1979) argumenta que na ação reflexiva a lógica da razão e da emoção estão atreladas e caracterizam-se pela visão ampla de perceber os problemas. Nesse sentido, os professores que partilham de tal postura têm condições de lançar novos olhares e obter novas compreensões acerca do cotidiano que os cercam, não ficando presos a uma verdade absoluta, a um único ponto de vista, analisando criteriosamente as alternativas que a eles se apresentam como viáveis e as alternativas que parecem mais distantes daquilo de que necessitam.

Em meio a essas ideias o conceito de reflexão e do professor reflexivo foram se desenvolvendo nos estudos e pesquisas de alguns dos grandes teóricos da educação e de

grande influência nas novas tendências sobre a formação docente, como, por exemplo, Donald Schön.

Valorizando a experiência e a reflexão sobre o assunto, Schön (1983/2000) propõe uma formação profissional alicerçada na epistemologia da prática, valorizada como movimento de construção de conhecimento – por meio da problematização, análise e reflexão – e de reconhecimento de um saber tácito, constitutivo das soluções que os docentes encontram no âmbito de suas ações profissionais.

Esse saber tácito sugere um processo de aprendizagem na ação, representando aquilo que o referido autor define como o conhecimento na ação (*knowing in action*). O conhecimento na ação seria o componente fundamental no qual se apoia toda a atividade humana, uma vez que esse conhecimento poderá auxiliar os professores e demais profissionais no enfrentamento de situações de confusão e incertezas (SCHÖN, 2000).

O segundo aspecto desse processo é denominado de reflexão na ação (*reflection in action*), que produz um conhecimento dinâmico capaz de reformular a ação no mesmo instante em que ela ocorre. Esse momento consiste num processo de reflexão sem rigor, uma vez que não há a sistematização e o distanciamento necessários; no entanto, pode ser considerado como um processo de extraordinária riqueza, uma vez que há “uma confrontação empírica com a realidade problemática a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (PÉREZ-GOMEZ, 1995, p.104).

Um terceiro ponto é a reflexão sobre a ação (*reflection on action*), que permite que se faça uma análise retrospectiva de uma situação problemática e das reflexões na ação. Neste momento

É possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exigem o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p.83).

E, por fim, tem-se o processo de reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection in action*). Ultrapassando os três momentos anteriores, esse processo determina ações futuras, prevendo problemas e soluções viáveis.

Cabe dizer que tanto a reflexão sobre a ação quanto a reflexão sobre a reflexão na

ação constituem dimensões de grande importância para o processo de formação e desenvolvimento profissional docente, uma vez que supõem um conhecimento fundamentado, crítico, que analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação a partir das relações estabelecidas com as situações-problema vivenciadas, bem como com os contextos dos quais decorrem. (ARGYRIS, 1985 *apud* PÉREZ-GÓMEZ, 1995).

Assim, podemos afirmar que o ensino como prática reflexiva tem se tornado uma tendência significativa nas pesquisas em Educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir do trabalho cotidiano, situando a pesquisa como mais um instrumento na formação docente.

As questões levantadas em torno do professor reflexivo são extremamente relevantes, uma vez que seus desdobramentos apontam para a valorização dos saberes dos professores, considerando-os como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimentos e saberes e participar de decisões sobre a gestão da escola em busca da reinvenção desse espaço como cenário formador e transformador.

Aqui vemos delineado um dos objetivos de deflagrar nas escolas, a partir das necessidades específicas de sua comunidade, espaços que potencializem essa postura reflexiva, investigativa e questionadora diante das experiências vivenciadas nessa instituição. Afinal é a partir desse movimento reflexivo e coletivo instaurado no cotidiano das ações docentes que os professores terão condições de agir com uma compreensão política aprofundada sobre quais interesses são atendidos na realização de suas ações na busca pela diminuição dos abismos e desigualdades sociais (ZEICHNER, 2002). Sendo assim,

ligar a reflexão do professor à luta pela justiça social significa que, além de assegurar que os professores possuam o conteúdo e a fundamentação pedagógica necessários para ensinar de uma maneira coerente com o que atualmente conhecemos sobre o modo como os estudantes aprendem (por conseguinte, rejeitando a transmissão e a educação bancária), precisamos assegurar que os professores sejam capazes de tomar decisões numa base cotidiana que não limite, desnecessariamente, as chances de vida de seus alunos, que eles tomem decisões em seu trabalho com uma consciência maior sobre as consequências potenciais das diferentes escolhas que fazem. (*Ibidem*, 2002, p.44)

Em busca de ampliar nosso horizonte de compreensão sobre essa questão, cabe trazer para o diálogo algumas ideias acerca do processo de reflexividade docente a partir de

contribuições tecidas por Sadalla e Sá-Chaves (2008) e Aragão (2010).

Conforme Aragão (2010), a ideia de reflexão se distingue da ideia de reflexividade, pois, enquanto a reflexão representa a ação em si (mental ou física) de indissociar teoria e prática, a reflexividade consiste na capacidade de realizar reflexão de forma sistemática e coletiva. Ainda segundo a autora:

Durante a discussão sobre formação de professores, tem sido muito importante a ideia de reflexividade. Defendo que há reflexividade quando o profissional desenvolve suas teorias e práticas, debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino e sobre suas condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. (ARAGÃO, 2010, p.110).

De acordo com a autora, pode-se dizer que determinada prática de ensino é reflexiva quando é realizada por professores críticos, à medida que se debruçam, sempre de forma coletiva, sobre o conjunto de suas ações, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas. Ainda segundo as autoras, a reflexividade é constituída, necessariamente, de discussões que buscam *fundamentar teoricamente* as tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação cada vez mais intencional e menos ingênua.

Buscando ampliar nossa análise sobre o processo de reflexividade coletiva, buscamos apoio nas ideias de Sá-Chaves (2002, 2005 e 2008 *apud* ARAGÃO, 2010), que sugere identificar os seguintes níveis de reflexividade: técnico, prático, crítico, metacrítico e metaprático.

Nível 1 – nível técnico: surge no discurso, de maneira descritiva simples, e indica tão somente os relatos das ações empreendidas no processo. Narra-se algo a alguém por meio de um processo de refletir-se no outro. Considera-se uma etapa que envolve a reflexão porque, desde o início da descrição, ela ocorre para o outro e o discurso já tem uma certa organização, uma lógica reflexiva. Ao relatar, o sujeito tem possibilidade de tomar consciência do o que diz e pensa.

Nível 2 – nível prático: é manifestado por meio de discursos narrativos práticos e categoriza os relatos que indicam não só o relato simples, mas que apresentam indícios do porque se fez determinada ação. Ao narrar algo a alguém, o falante tenta dar um caráter mais pragmático, reporta-se a um exemplo, a algo observável no cotidiano, quase

sempre justificando e se posicionando em relação a algo. Quando se pergunta aos professores “O que vocês já fizeram para resolver determinado problema?”, se eles só contarem o que fizeram, fica no nível anterior (técnico). Mas, se no momento em que eles estão narrando o que praticaram, eles não simplesmente descrevem, mas tomam uma posição, justificando o que fizeram, situa-se neste segundo nível. A posição do narrador é sempre a dizer algo a partir da versão que ele tem, do seu posicionamento, que é o que gera a ação. Conforme Van Manen (1977), neste nível de reflexão, assume-se que cada escolha educacional está baseada num comprometimento de valor para alguma abordagem interpretativa pela qual está envolvido o processo curricular. A prática, então, refere-se ao processo de análise, esclarecimento individual e experiência cultural, significados, percepções, suposições, prejulgamentos e pressuposições com o propósito de orientar ações práticas.

Nível 3 – nível crítico: manifestado por meio de discursos narrativos críticos volta-se a relatar o que se pensa sobre o que se fez. O indivíduo vai narrando e fazendo uma reflexão, saindo daquele tempo e daquele espaço presentes. O falante critica aquilo que praticou e descreveu. Segundo Van Manen (1977), é neste nível que a prática se volta reflexivamente para a riqueza de conhecimentos e a natureza das condições sociais necessárias para levantar aspectos preponderantes que buscam fins educacionais de excelência na autodeterminação, na comunidade e na justiça, igualdade e liberdade.

Nível 4 – nível metacrítico: manifestado por meio de discursos narrativos metacríticos, voltando-se para uma perspectiva autocrítica, de metacognição, em que o indivíduo critica o próprio pensamento, informado por um ponto de vista reflexivo, exercitado desde os outros níveis. É uma posição dialogada que engloba os outros três níveis: descreve-se uma determinada coisa, justifica-se, revelando o que pensa sobre o que fez, olha-se para o campo da cultura e reflete-se com as idéias que se comunga e defende.

Nível 5 – nível metaprático: manifestado por meio de discursos narrativos metapráticos, volta-se para uma perspectiva ecológica em que o indivíduo, ao se reconhecer como responsável pelo ocorrido, age visando a transformação da realidade.

Nesse sentido, o ensino reflexivo é definido por Aragão e Ferreira (2011) como aquele que busca promover a articulação consciente entre o fazer e o pensar do professor, levando-o a agir em consonância com seus princípios e sistemas teóricos. Conforme argumentam,

esse tipo de ensino promove a clareza da constitutividade entre os binômios teoria e prática, dissociados equivocadamente. É proposta que se fundamenta na ação coletiva do grupo de trabalho que acredita na complementaridade das práticas e na formação que ocorrem nos próprios espaços educativos por meio da discussão e do compartilhamento de experiências e práticas entre os docentes. Concebe o professor em constante formação, aberto às novas possibilidades de compreensão de seu próprio trabalho e de sua ação. Os professores têm voz ativa e são agentes que constroem seus próprios saberes na relação com seus pares, com seus alunos, com a realidade, com os pressupostos teóricos. Pretende, ainda, através de tais vivências, que o professor se perceba como sujeito autônomo para criar estratégias e apontar possibilidades para os conflitos observados em seu campo de atuação. (ARAGÃO E FERREIRA, 2011 [não publicado]).

Nessa perspectiva, a necessidade da reflexão sobre a prática é destacada, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando o seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.

Com base no exposto, é possível afirmar que a reflexividade, entendida a partir da discussão aqui explicitada (ou seja, em um contexto de coletividade), pode se configurar num processo de tomada de consciência da ação realizada, que, apoiada nas contribuições de um determinado aporte teórico, auxiliam o professor no seu fazer-pensar cotidiano, ajudando-o a compreender o seu próprio pensamento, refletindo de forma crítica sobre sua prática. É esse o movimento que permite aos docentes aprimorar seus modos de agir, a fim de possibilitar a apropriação de novos instrumentos de ação e, com isso, propiciar um terreno fértil para a emergência dos saberes e conhecimentos docentes.

Por fim, cabe destacar que, nesta pesquisa, tanto a produção dos dados quanto a construção dos instrumentos de análise e de sua interpretação foram marcadas pelo meu processo de reflexividade, constituído a partir de um coletivo que se fez na escola em parceria com os estudantes e com os estagiários em sala de aula, mas também na universidade, em parceria com os colegas professores do GEPEC, e ainda nas próprias reuniões de orientação com a Profa. Ana Aragão. Processo de reflexividade instituído em

momentos distintos, e com grupos diferentes, que contribuíram sobremaneira para que eu pudesse compreender as dimensões constitutivas do meu percurso formativo inscrito em meu desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando afirmar o processo de pesquisa aqui desenvolvido como também um processo autoformativo.

Capítulo III:

*Caminhos que constituíram a pesquisa: histórias
de sujeitos, espaços e tempos*

(do percurso metodológico na construção da pesquisa)

“Foi um escândalo. Ninguém mais conseguiu trabalhar, nem fazer nada. Só se falava na chuva colorida.

A última a reparar na chuva foi justamente a Fada-Mãe. Estava tão ocupada, arrumando a casa, que não olhou para fora.

Depois resolveu ir ao jardim, colher umas flores prateadas para a jarra da sala.

- Tenho alguma coisa nos olhos – pensou ela – O que estou vendo só pode ser defeito da minha vista.

Nesse momento chegou Clara Luz.

- Querida, imagine como estou mal da vista: estou vendo uma chuva de todas as cores.

Clara Luz riu:

- Sua vista é ótima, mamãe. Está chovendo colorido mesmo. Fui eu que fiz.

- Clara Luz! Você coloriu a chuva?

- Colori.

- Mas com ordem de quem?

- De ninguém, mamãe. Para colorir a chuva não precisa ordem, não. Basta a gente ter a ideia.

(...)”.

(“A chuva colorida” – A fada que tinha ideias – Fernanda Lopes de Almeida)

É sabido que o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.

Walter Benjamin

No primeiro capítulo procurei mostrar, em histórias e memórias narradas em verso e prosa, algumas das marcas da minha recente história docente, história de horizontes múltiplos, que levaram-me a desenvolver a presente pesquisa. Histórias de experiências e aprendizagens que impulsionaram o meu diálogo com pesquisas, teorias e outras experiências e histórias, sempre no desejo de ampliar o vivido, buscando outras possibilidades de viver e fazer na docência.

Nesse sentido, o segundo capítulo, no qual busquei demarcar as referências que embasaram as reflexões aqui explicitadas, também foi construído nesse movimento permanente de ir e vir, no interstício entre o fazer na escola e o fazer na pesquisa. Em uma escrita não linear em momento algum do processo, as referências assumidas refinaram o meu olhar, o meu pensar e o meu fazer como professora e pesquisadora que investiga a própria prática.

Neste terceiro capítulo trago a continuidade dessa busca e das reflexões tecidas com a intenção de melhor revelar e sistematizar os caminhos e as decisões, assumidos teórica e metodologicamente, que contribuíram para a constituição de toda a história e a trajetória deste estudo, desta pesquisadora e desta professora.

É sobre os caminhos, reflexões, referências e experiências gestadas no processo desta pesquisa que passo a dialogar a partir de então.

Por caminhos diversos, entre sujeitos diferentes com quem estabeleci relações de afeto, tensão, poder, mas também de partilha e comunhão, em especial com “meus” alunos, “minhas” crianças, e a partir do costurar de reflexões, fui recolhendo, juntando, guardando pensamentos e idéias a alimentarem minhas indagações e reflexões. A cada término de ano letivo eu me encontrava diferente, outra pessoa, uma nova professora, porque com eles –

alunos -, com aquele grupo, naquele ano, eu havia aprendido a ser uma outra professora, vivendo um processo de reinvenção de saberes e do próprio ofício.

Minha suspeita é de que esse reinventar é possível ser vivenciado por todos os professores que acreditam se formar nas relações que estabelecem com seus estudantes, como bem sinalizava *Clara Luz* à sua professora de *Horizontologia*.

Essa é a crença, o fio condutor, a razão de ser e existir do presente estudo, que encontrou voz e apoio nas pesquisas e nos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e nos autores tomados como referência para o diálogo, numa abordagem teórico-metodológica que se alicerça no pressuposto de que produzir conhecimento no desenrolar de uma pesquisa é conceber a pesquisa como um processo de aprendizagem, como um processo social compartilhado por inúmeros sujeitos e promotor de desenvolvimento.

Assumo aqui, como ponto de apoio, como norte para a longa caminhada, a abordagem Histórico-Cultural pautada nas contribuições de Vigotski a respeito da produção do conhecimento científico nas ciências humanas em diálogo constante com as produções e possibilidades também promovidas pela abordagem narrativa e autobiográfica na pesquisa, na qual tomamos como representantes nessa conversa as contribuições de Cunha (1997), Larrosa (2002), Josso (2010).

O motivo que nos levou a esta escolha foi a crença de que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação de pessoas, sujeitos históricos, datados, concretos, atravessados por uma “cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p.22).

Sendo assim, não há como se pensar em um pesquisador que seja exterior ao movimento de produção e significação das relações que se constroem no processo de produção de conhecimento e nem sequer em um conhecimento puro, neutro, livre de crenças e valores de todos os envolvidos. Pesquisadores e participantes da pesquisa, mesmo assumindo lugares diferentes, são todos aprendentes no processo de elaboração do conhecimento científico. Tal perspectiva é possível pela própria especificidade e

complexidade do nosso objeto de conhecimento: o homem e sua formação. Como bem aponta Freitas (2002):

(...) nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica, passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e o investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p. 25).

Tomar o processo de formação e constituição profissional como objeto de pesquisa, tendo como perspectiva o ponto de vista do aprendente, permite ampliar a própria perspectiva em torno do conceito de formação. Como salienta Josso (2010), pensar em formação significa pensar também em conceitos descritivos, como: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão, dialética, consciência, subjetividade, identidade. Ainda segundo a autora, o conceito de formação se enriquece em função de sua abrangência e é viabilizado nas pesquisas por um fazer metodológico que dá vez e voz ao pesquisador em parceria com seus participantes - sendo muitas vezes o pesquisador também participante da própria pesquisa. A partir de práticas narrativas e biográficas, a formação docente como objeto de investigação pode também ser vista “tanto como uma história singular, quanto como manifestações de um ser humano que objetiva suas capacidades *autopoéticas*⁴⁴”(JOSSO, 2010, p.35), ou seja, de produção e invenção de si.

No caso desta pesquisa, refletir sobre a formação e investigar os processos formativos que vão consolidando o desenvolvimento profissional do professor, significa refletir sobre e investigar o processo formativo da própria pesquisadora, que é também professora atuante em um contexto profissional completamente implicado por tais questões e atravessamentos. Não há aqui como cindir a pesquisadora Tamara, aluna do programa de

⁴⁴ *Autopoiese* ou *autopoiesis* (do grego *auto* "próprio", *poiesis* "criação") é um termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos, Francisco Varela e Humberto Maturana, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Em seu trabalho, Josso faz referência ao termo, associando-o à potencialidade da escrita e à pesquisa autobiográfica na invenção de si.

pós-graduação da Faculdade Educação da Unicamp, membro do GEPEC, da professora Tamara, professora dos anos iniciais da rede pública de Campinas, completamente impregnada do fazer cotidiano, das potencialidades desse fazer, das mazelas que vão entremeando ao que é possível e inventivo no trabalho na escola, coadunando num mesmo chão árido, marcando pontos de tensão, conflito, mas também abrindo brechas para a *positividade* (ROCKWELL; EZPELETA 2007)⁴⁵ do trabalho e do fazer na escola.

Sendo assim, pesquisar a produção dos saberes docentes e as contribuições desse movimento para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor a partir das aprendizagens construídas e potencializadas pelas relações com os estudantes e pelos próprios saberes por eles produzidos, colocou para mim, na condição de pesquisadora-professora, a possibilidade de fazer desse percurso de pesquisa a produção de uma tese de doutoramento, tendo como ponto de partida e chegada o espaço-tempo da minha própria experiência profissional, das minhas experiências como professora junto aos meus alunos. Afinal, tem sido com eles que também tenho constituído o meu aprendizado profissional.

Van Manen (1998 *apud* MERCADO, 2002) afirma que as reflexões tecidas pelos professores acerca do próprio trabalho, suas decisões e os critérios em que se pautam para agir e pensar se constituem como resultado das relações cotidianas que vivenciam com seus estudantes. A esse respeito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) já apontavam que são os alunos, em última instância, os responsáveis em validar e legitimar os saberes produzidos pelos professores.

Assim, é a partir dos dizeres dos meus próprios alunos, das minhas reflexões, histórias e memórias acerca do trabalho vivido cotidianamente na escola e dos registros (em diferentes linguagens) por nós produzidos que proponho narrar, compreender, analisar, em um movimento intenso e intercambiável de aproximação e distanciamento, o processo de aprendizagem docente, o meu processo de aprendizagem como professora e pesquisadora.

⁴⁵ O termo *positividade* empregado pelas autoras no texto “A escola: relato de uma processo inacabado de construção” refere-se à postura investigativa de olhar a escola em si mesma, em seu existir cotidiano, em toda a complexidade e potência que envolve a vida que acontece na escola, e não simplesmente se detendo apenas para o que falta na escola, o que não acontece, o que não corresponde a um dado modelo de análise.

Compartilho aqui o percurso metodológico traçado com o objetivo de compreender o diálogo entre saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Para tanto, apresento a seguir os espaços, tempos e sujeitos que materializaram a realização deste estudo, bem como o processo de produção, recorte e análise dos dados gestados em múltiplas e complexas relações estabelecidas por mim junto aos meus estudantes e a toda a comunidade escolar da qual fazemos parte, em um contexto histórico e socialmente marcado.

Da materialidade do processo de pesquisa e formação: espaços, tempos e sujeitos pela voz da professora-pesquisadora

Desde o início desta Tese, anunciei o quanto o chão da escola pública tem impregnado o meu pensar-fazer, o meu saber-pensar, o meu saber-fazer. Portanto, foi nesse espaço que escolhi ampliar meu horizonte de possibilidades, e a partir dele, exercitar o meu excedente de visão⁴⁶ acerca do meu próprio processo de aprendizagem e formação.

Dessa forma, como também tenho dito desde o início, o desenvolvimento da pesquisa tem se constituído a partir da minha própria experiência: em um processo investigativo-formativo que se autoimplica no meu percurso de desenvolvimento profissional e pessoal.

De modo que não me escapasse o singular-plural das ações e aprendizagens potentes - empreendidas entre mim e os alunos - nas produções e significações de saberes e conhecimentos docentes e discentes em sala de aula, fez-se necessário delinear o tempo e o

⁴⁶ Conceito inscrito na obra de Bakhtin, que se refere à possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro do que o próprio vê de si. Nas palavras de Geraldí (2010 b), o outro tem “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele.” É o olhar de fora: exotopia – no espaço, no tempo, nos valores (Bakhtin, 2003). Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha.

espaço para uma busca e uma análise mais aprofundada acerca do que me propus a pesquisar neste estudo. Isso não impede que outros momentos formativos na trajetória de professora-pesquisadora venham à tona para dialogar com as experiências tomadas como matéria-prima para análise, como já fizemos logo no início do texto.

No entanto, para a própria viabilidade do processo de pesquisa e desse movimento tão intenso, foi definido como período de investigação e análise das experiências vivenciadas por mim, a professora-pesquisadora, junto aos meus estudantes, os anos de 2009 e 2010, justamente por serem representativos do momento da minha história de vida em que exercia o papel de professora concomitante ao papel de estudante e pesquisadora do programa de Doutorado.

Essa não foi uma decisão ao acaso, mas embasada na própria perspectiva de pesquisa-formação, uma vez que tanto os caminhos da docência influenciaram o percurso da pesquisa quanto a própria construção teórico-metodológica emergente do processo de pesquisa acadêmica invadiram a sala de aula, influenciando profundamente os modos de agir, pensar e fazer da professora na relação com seus discentes. Assim, mais uma vez recorrendo aos pressupostos teórico-metodológicos que nos fortalecem em nosso fazer científico, mais uma vez defendendo a ideia de que

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, e a neutralidade é impossível, pois sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise. Bakhtin contribui para complementar essas ideias, afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformação. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado, que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Bakhtin e Vygotsky tornam o processo de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento. (FREITAS, 2002, p.26).

Assim, trago em palavras, registros e memórias, os espaços, tempos e sujeitos que constituíram o percurso profissional dessa pesquisadora-professora nos anos de 2009 e 2010, período no qual atuei como professora em duas instituições de ensino diferentes:

- 2009: como professora-alfabetizadora, na Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Campinas.
- 2010: como professora de uma turma de 5º ano do ensino fundamental na Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Campinas.

A Escola da Rede Estadual de Ensino do Município de Campinas

Como também já narrado no primeiro capítulo, minha história como professora-pesquisadora na escola pública se iniciou no ano de 2006, com meu ingresso na Rede Estadual de Campinas, via concurso público. Nesse ano, ingressei na Escola Estadual, localizada na região sul da cidade de Campinas, na confluência das rodovias Anhanguera e Santos Dumont. Nessa escola, permaneci até o final do ano letivo de 2009, sendo nesse espaço e no período de 2006 a 2009 que fui constituindo minha identidade profissional, assumindo a marca da professora-alfabetizadora que pesquisa a própria prática. Durante quatro anos de docência nessa escola, sempre atuei com as turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (o que equivale às turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino fundamental de nove anos).

E escola conta com um espaço físico adequado ao trabalho pedagógico, com excelente infraestrutura, algo pouco comum nas escolas públicas. Como até meados da década de 1990, essa escola atendia alunos da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o prédio escolar fora organizado para atender um maior número de alunos e turmas. Entretanto, com a separação entre Ensino Fundamental I (de 1ª a 4ª série) e Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª série) por prédios escolares, promovida em todo o estado de São Paulo na gestão do governador Mário Covas, essa escola passou a atender especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa mudança não implicou aumento significativo do número de turmas de 1ª a 4ª série, ocasionando assim a possibilidade de utilizar os espaços vagos da escola para a organização de múltiplos espaços pedagógicos.

Desde o meu ingresso em 2006, a escola se organizava fisicamente da seguinte maneira: 13 salas de aulas, um laboratório de informática e uma sala de vídeo, uma

biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala da direção, sala da vice-direção, sala da coordenação pedagógica, almoxarifado, sala para arquivo morto da escola, banheiro feminino e masculino destinado aos professores e funcionários, banheiro feminino e masculino destinado aos alunos, sala de educação física, cozinha, refeitório, pátio, quadra coberta, parque⁴⁷, espaço para horta e jardinagem. Percebo que o espaço físico sempre chamou a atenção dos alunos, principalmente quando ingressavam na escola, principalmente pelo tamanho, a começar pela imensidão da quadra e do pátio e também pela longa escadaria que dá acesso às salas de aula, muito diferente do espaço menor e aconchegante das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) com as quais estavam acostumados, o que pode ter causado um pouco de medo e insegurança, que aos poucos foi dando lugar a certo encantamento. Afinal, eram muitas as possibilidades de circulação e movimento naquele espaço.

O fato de haver, na Rede de Ensino Estadual de São Paulo, muitos professores ainda não concursados, bem como a possibilidade de remoção desde o primeiro ano de ingresso do docente como servidor público, contribui para a constante alteração do quadro de professores de um ano para o outro em cada escola. Isso pode ajudar a impedir a constituição de um grupo mais fortalecido na escola e ainda para a descontinuidade do próprio trabalho.

O caso dessa escola específica não era diferente, e a cada ano um novo grupo se constituía, o que era sempre um desafio para aqueles que optavam por ficar na escola, como no meu caso. Infelizmente, a proposta pedagógica da escola era muito fragmentada e o próprio movimento de construção do projeto político-pedagógico era descontínuo e pouco partilhado com o grupo como um todo. Alicerçada em uma concepção tradicional e autoritária de gestão, ainda que algumas vezes mascarada por um discurso incipiente de gestão democrática, o trabalho da própria equipe gestora não conseguia garantir a unidade do grupo.

⁴⁷ Durante todo o período em que trabalhei nessa escola, ela contava com a parceria de uma Igreja Evangélica situada na mesma rua. Durante os fins de semana, a Igreja utilizava o espaço físico da escola para atividades de evangelização com crianças e jovens que frequentavam a Igreja. Com isso, a Igreja colaborava com a manutenção do espaço da escola, sendo que em 2006 construiu em uma das áreas livres da escola, um parque de areia para que os alunos pudessem brincar.

Em um grupo de dezesseis profissionais, havia quatro professoras, dentre as quais eu me incluo, que clamavam, sozinhas, por essa possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico a favor da construção de práticas que contribuíssem para a aprendizagem das crianças.

No entanto, ainda não tínhamos força, e nossas vozes eram, de certo modo, abafadas por outras demandas e necessidades da própria administração da rotina escolar e ainda demandas “maiores” ou consideradas pela equipe gestora como “mais importantes”, como a discussão das metas da escola e os resultados obtidos pelos sistemas de avaliação estadual e federal.

Essa posição da equipe gestora representava uma grande contradição, pois, na medida em que fôssemos produzindo e partilhando um projeto comum de escola a favor da melhoria da qualidade do ensino, inevitavelmente também teríamos como pauta de reflexão a discussão sobre metas e resultados da escola obtidos pelos sistemas de avaliações externas, extremamente valorizadas e priorizadas pela equipe gestora em nossos encontros coletivos, mas não de modo esvaziado e artificial como vinha ocorrendo.

Aquele era um contexto favorecedor de práticas individuais e desarticuladas na escola. Trabalho coletivo, contexto propício à reflexividade e ações colaborativas na escola, dimensões imprescindíveis para o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento de ações promotoras da qualidade do ensino pouco espaço tinham para se firmar na escola. Como afirmam Sadalla e Sá-Chaves (2008, p.19):

O processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual de modo não linear, ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos, além disso o ‘tornar-se reflexivo’ vai se instituindo coletivamente.

Ainda em diálogo com as contribuições de Sadalla e Sá-Chaves (2008), a constituição de um ambiente propício à formação docente centrada na escola estimula o desenvolvimento individual. Entretanto, apenas o desenvolvimento individual do professor

não basta para proporcionar o desenvolvimento coletivo e a constituição de um grupo. E foi exatamente esse o entrave com o qual me deparei durante os anos em que permaneci naquela Escola Estadual.

Como afirma Aragão (2010), ainda que as condições não sejam dadas, e na maioria das vezes nunca estão, é preciso procurar outros caminhos e brechas para estabelecer condições mínimas necessárias para o desenvolvimento de um ambiente coletivo promotor da reflexividade docente. E foi o que fizemos: duas professoras⁴⁸ da escola; a professora Fran, que atuava com a turma de 1º ano; a professora Val, que atuava com todas as turmas da escola como professora de Artes; e eu.

O desafio foi maior do que nossas pernas puderam alcançar, mas conseguimos criar pequenas fissuras naquela estrutura que engessava e paralisava, de certo modo, o trabalho coletivo e pedagógico. Durante quatro anos pudemos garantir nossa permanência nas turmas de alfabetização da escola (1º e 2º anos) e no mesmo horário, desenvolvendo ações conjuntas relativas ao trabalho com a leitura, a escrita, as práticas artísticas e culturais na escola. Com a presença de estagiárias em nossas salas (alunas do curso de Pedagogia da Unicamp), com a simpatia e a parceria dos pais em tais ações e com o envolvimento das crianças nos projetos que desenvolvíamos, esse movimento foi ganhando força, voz e corpo diante dos outros colegas, diante daquele próprio contexto cerceador do trabalho coletivo e colaborativo. Não conseguimos alterar os fundamentos antidemocráticos que vigoravam nas práticas de gestão escolar e que permeavam as próprias relações interpessoais entre os pares, mas, de algum modo, desequilibramos parte da individualidade presente nessas relações. O fato de se fazer de outro jeito, de se pensar de outra maneira junto com o outro, ainda que fosse um grupo pequeno (três professoras e duas estagiárias que ganharam também o apreço e colaboração da inspetora de alunos, da cozinheira e das auxiliares de serviços gerais da escola), sinalizava novos modos de vivenciar, na escola, outras possibilidades de trabalho. Esses novos caminhos também entusiasmavam os pais, que insistiam e brigavam muito para também participar desse movimento.

⁴⁸ Os nomes das professoras e demais profissionais com as quais trabalhei nas duas escolas aqui relatadas são fictícios. No termo de consentimento informado da pesquisa, a maioria das minhas colegas de trabalho solicitou que fossem utilizados outros nomes.

No percurso que se dividia entre uma solidão inicial e uma parceria encorajadora, em 2009 eu assumi pela terceira vez uma turma de 2º ano, turma do ciclo de alfabetização, na qual muitos alunos ingressavam diretamente da Educação Infantil⁴⁹, com práticas e experiências de letramento ainda incipientes. Como já narrado, esse foi um ano extremamente desafiador, pessoal e profissionalmente, visto que ingressei no doutorado e também na Rede Municipal de Ensino. Tantas mudanças e um novo-velho contexto profissional, pois na verdade era o velho contexto profissional de inúmeros professores: de aumento da carga horária de trabalho, de dobrar período, “trabalhar dobrado”. Aqui me vem a voz de Arroyo (2000, p.130) “*Eu somos muitas, tantas e tão iguais*” ao dizer sobre nossa marca identitária profissional que vai se constituindo e reconhecendo na partilha de histórias e memórias, individuais-coletivas-sociais-históricas, que vão sendo publicizadas pelos inúmeros caminhos e encontros em que peregrinam os professores a pensar e discutir sobre esse exato processo de constituição da profissionalidade docente.

Assumir a dupla jornada como professora, associada à condição de estudante e pesquisadora, não foi tarefa fácil e que só foi possível porque pude contar com a amorosidade, generosidade e parceria da minha orientadora, a professora Ana Aragão, dos colegas do GEPEC, das parceiras de profissão, das professoras amigas que lecionavam em outras escolas e das minhas crianças, dos meus alunos, com a turma de 2º ano do ano letivo de 2009.

Sentia-me muito segura com o trabalho assumido em razão das experiências positivas e muito significativas que havia vivenciado nos anos anteriores. Sentia-me menos solitária, mais amparada com a parceria construída com as professoras Fran e Val. Sentia-me mais fortalecida e encorajada com as trocas permanentes e aprendizagens constantes estabelecidas com outras professoras de outras escolas no GEPEC.

Nesse ano, pela primeira vez na escola as turmas de alfabetização eram representadas por um nome que trazia a sua identidade, o nome da mascote da sala, escolhido por votação. Como a turma toda do 2º ano era fã do desenho infantil *Os*

⁴⁹ A Rede Estadual de São Paulo só iniciou o trabalho pedagógico, organizando-se a partir do ensino fundamental de nove anos, no ano de 2008. Assim, nos anos de 2006 e 2007 as escolas estaduais passaram por um período de transição entre os modos de conceber e organizar a escola.

Backyardigans, esse foi o nome votado para nos representar. Na escola, havia também a *Turma da Mônica*, que representava os alunos do 1º ano, todos do período vespertino, das 13:00 às 17:30. O trabalho com as mascotes de turma foi mais uma ação em parceria com as professoras Fran e Val.

Em 2009, a escola contava com uma turma de 1º ano (com 16 alunos), três turmas de 2º ano (duas turmas com 23 alunos, e uma, com 26), duas turmas de 3º ano (com 30 e 34 alunos), duas turmas de 4º ano (com 35 alunos cada uma) e quatro turmas de 5º ano (duas com 31 alunos, e as outras duas, com 35), perfazendo um total de 353 alunos. Com exceção do 1º ano, que funcionava no período vespertino com apenas uma turma, todos os demais eram oferecidos nos dois períodos vigentes na escola: matutino das 07:00 às 11:30 e vespertino das 13:00 às 17:30.

Com a *Turma dos Backyardigans*, no período da tarde, pude vivenciar a plenitude do meu trabalho como professora-alfabetizadora mais atenta e sensível ao desenvolvimento de uma prática que se fizesse cada vez mais dialógica com as crianças e cada vez mais compromissada com as necessidades de criança e não apenas de alunos. Mesmo assim, em alguns momentos eu ainda me deparava com entraves nessa busca em não dissociar o sucesso do processo de alfabetização de todos os alunos, bem como o alcance das expectativas de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, outras dimensões tão importantes quanto as dimensões cognitiva, afetiva, social, física, cultural, estética e lúdica. Construir uma prática intencional, humanizadora, de modo a contribuir para o desenvolvimento das crianças como seres integrados é um desafio para os professores. Em 2009, essa foi uma reflexão muito intensa, capaz de balizar muito do meu pensar e do meu saber-fazer.

Cabe, enfim, dizer que o ingresso no programa de Doutorado, as disciplinas cursadas, a revisão do projeto de pesquisa com o grupo de orientandos, a reorganização das ideias, a delimitação do problema a ser pesquisado, o estabelecimento dos objetivos e, ao mesmo tempo, ser professora na escola eram passos em alguns momentos diferentes, mas que buscaram se afinar, sendo fundamentais na orientação de pressupostos a conduzir os caminhos no percurso de pesquisar a própria prática.

A Escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Campinas

O meu ingresso na escola da Rede Municipal de Ensino ocorreu em fevereiro de 2009, por concurso público, como professora efetiva. Atuei nessa escola durante os anos de 2009 e 2010 com os alunos do 5º ano do ensino fundamental, de nove anos. Desafio, mudança, persistência e superação são palavras que ilustram bem o período em que exerci minha docência nessa instituição.

Durante o período em que lecionei, a escola contou com cerca de 950 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Com uma estrutura, organização e demanda completamente distintas do contexto em que eu atuava até então, muitas foram as dificuldades que encontrei no exercício do meu ofício nesse novo contexto profissional.

Essa era uma escola, de fato, grande (tanto pelo espaço físico, quanto pelo número de alunos atendidos), que apresentava problemas na mesma proporção de seu espaço e com uma história muito peculiar, considerando as demais escolas da Rede Municipal de Campinas.

Cabe dizer que a manutenção desse espaço há alguns anos vem representando um grande problema para as equipes gestoras que passaram pela escola e também para a própria prefeitura. Desde 2005, foi aprovado o início de uma reforma do prédio, que teve início, com caráter emergencial, em 2005, apenas para os reparos mais urgentes. Conforme indicado na reportagem publicada no *site* da Prefeitura Municipal de Campinas, em abril de 2005, esses reparos emergenciais, que deveriam iniciar nesse mesmo ano, previa “a dedetização e desratização da escola, limpeza de caixa d’água, substituição de vidros quebrados e de lâmpadas queimadas, além de colocação de vasos sanitários nos banheiros masculinos.”⁵⁰ Ainda em 2005, houve aprovação da reforma total dessa unidade como uma das prioridades da administração do então prefeito naquele ano. A intenção com a finalização da obra era transformar a escola num símbolo do governo para a área de

⁵⁰ Informação obtida pela Assessoria de Imprensa, Prefeitura Municipal de Campinas (acesso em novembro de 2011).

educação. A proposta, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, era envolver toda a comunidade escolar num trabalho de cidadania e preservação do patrimônio público como forma de garantir que os investimentos a serem feitos não se perdessem por eventuais depredações.

Os reparos foram, de fato, iniciados, mas logo no início, em decorrência de desentendimentos entre a empreiteira responsável pela obra e a prefeitura municipal de Campinas, a obra na escola foi paralisada entre o final de 2005 e início de 2006.

Com esse assunto suspenso e sem retorno, a escola deu continuidade aos seus trabalhos, lidando com os transtornos e adversidades provocados pelas condições precárias de infraestrutura.

Quando ingressei, em 2009, pouco havia sido feito com relação à reforma da infraestrutura do prédio escolar (havendo sérios problemas na fundação do prédio, paredes e telhados com vazamentos e infiltrações, encanamentos e instalações elétricas comprometidas), embora esse assunto constituísse a pauta de discussão e encaminhamentos do Conselho de Escola e da própria comunidade local. Mas algumas conquistas com relação à melhoria do ambiente pedagógico da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) foram empreendidas pela própria escola, como resultado do esforço do próprio coletivo de professores e equipe gestora, que incluiu essas ações nos gastos orçamentários da escola financiados com verbas da prefeitura e também do MEC pelo PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)⁵¹. Faz parte dessa melhoria a criação de espaços pedagógicos que não tinham na escola, como, por exemplo, a construção do Parque da Coruja (área verde ampla, com anfiteatro, tanque de areia própria para parques infantis e muitos brinquedos) e a criação de salas-ambiente, como: a Sala do Faz de Conta, com fantasias, cenários de fantoches e teatro de sombras, a Brinquedoteca; a sala de vídeo e *Datashow*; a sala de Geografia; a sala de Educação Física, com jogos diversos, colchonetes

⁵¹ O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mantido pelo governo federal, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.

e mesas de ping-pong; o laboratório de Ciências; e o laboratório de Informática. Alguns desses espaços foram revitalizados e outros foram, de fato, criados com o intuito de enriquecer o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Isso ocorreu no ano de 2006, com a constituição de uma nova equipe gestora na escola. Entretanto, os problemas com a infraestrutura do prédio escolar permaneciam.

Além dos espaços pedagógicos diferenciados, a EMEF ainda contava com uma grande Biblioteca (que ocupava um espaço equivalente a três salas de aulas), pátio coberto, quadra coberta, quadra aberta, refeitório, secretaria, sala da Direção, sala da Vice-Direção, sala da Coordenação Pedagógica, sala dos Professores, sala de materiais pedagógicos, sala de Artes e 19 salas de aula. A escola funcionava em três períodos, organizados da seguinte maneira: das 07:00 às 11:00 horas (turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II), das 13:00 às 17:00 horas (turmas de 1º, 2º, 3º anos do Ensino Fundamental I e turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II), e no período noturno, das 19:00 às 22:00 horas, atendia as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2009, o grupo de docentes de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental era constituído por 15 professoras regentes, responsáveis por todas as turmas do ciclo inicial, e que se organizava da seguinte forma: quatro turmas de 1º ano; três turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e quatro turmas de 5º ano. Além das professoras regentes, havia também duas professoras de Educação Especial, responsáveis pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nos horários de TDI⁵² e por auxiliar as professoras regentes com práticas inclusivas e acolhedoras em sala de aula, uma vez que esses alunos participavam das turmas regulares. Havia ainda duas professoras adjuntas⁵³. A esse quadro, somavam-se também dois professores de Educação Física e duas professoras de Artes. O quadro docente contava com o auxílio e orientação da equipe

⁵² A sigla TDI significa Trabalho Docente Individual. É um horário composto por um número de horas-aula que varia de acordo com a jornada semanal de professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Campinas e destina-se, geralmente, ao atendimento diferenciado a alunos que apresentem alguma queixa escolar e ao atendimento às famílias.

⁵³ Cargo instituído na rede municipal de educação de Campinas, cuja função é o acompanhamento e auxílio das professoras regentes em sala de aula num sistema de rodízio entre salas. No caso de faltas e afastamento de professores, as professoras adjuntas são também as que exercem o papel de professoras substitutas.

gestora da escola formada pela Diretora, duas Vices-Diretoras e duas Orientadoras Pedagógicas. Naquele ano, no Ensino Fundamental I, em função do concurso público que havia sido realizado em dezembro de 2008, houve renovação de parte da equipe da escola, tendo ingressado seis professoras, uma orientadora-pedagógica e uma vice-diretora. O contexto era de mudança e transformação não só para mim, mas, de certo modo, para a escola também.

Como já foi narrado, tudo era muito diferente daquilo que até então eu havia vivenciado como professora, a começar pelo contexto social e histórico da própria instituição da qual agora fazia parte. Tudo havia sido ampliado, inclusive os desafios e problemas com os quais me deparei ao longo do ano com a turma do 5º ano D, conhecida como *Turma do Garfield* e silenciosamente relegada por muitos da escola. O contexto de agressividade, indisciplina e mesmo de violência que assombrava as relações constituídas com esse grupo e que com frequência me fragilizava como docente - pela primeira vez, eu compreendia e experienciava situações desgastantes na profissão - permeava a escola como um todo e a própria comunidade. Nessa escola, presenciei e partilhei junto a alguns profissionais da escola as histórias de vida dos alunos e alunas que frequentavam a escola. Eram marcadas por violência, abandono, rejeição, revolta, insegurança e receio; histórias que invadiam a escola e se misturavam às frágeis e delicadas relações de tensão que também eram produzidas naquele espaço.

O processo da reforma do espaço físico da escola mereceu atenção e contextualização nessa escrita, pois influenciou diretamente esse clima de tensão e fragilidade vivenciado por mim, pelos alunos e por outros profissionais na escola. Em meados de 2009, na reunião mensal do Conselho de Escola, que aconteceu no mês de junho, houve a presença de profissionais da Secretaria de Educação e a informação de que a reforma paralisada há mais de três anos seria retomada, o que implicou mudanças profundas na rotina e no funcionamento da escola, a começar pelo segundo semestre de 2009. O planejamento para a finalização da obra seria no final de 2010.

Mais uma vez, a escola passava por inúmeras transformações. Quando retornamos do recesso em agosto de 2009, a reforma já estava iniciada e havia um novo movimento de

peças, ações e sons: o pátio coberto e o refeitório foram os locais escolhidos para o início da tão aguardada reforma. Um novo refeitório feito em *containers* foi disponibilizado no espaço em que ficava a quadra aberta, e os únicos espaços livres para as crianças brincarem (a quadra fechada e o parque de areia, nomeado na escola como *Parque da Coruja*) precisavam ser divididos com outras turmas que os utilizavam como espaço de recreação após o lanche e também para as aulas de Educação Física. Em outubro, novos avanços com as obras, e metade do prédio onde ficavam as salas que lecionávamos foi interditado também para início dos reparos. A escola teve seis salas de aulas inutilizadas, ou seja, que foram desocupadas a fim de serem reformadas. Assim também ocorreu com a Biblioteca, um banheiro feminino e outro masculino destinado aos alunos, ficando apenas um banheiro feminino e outro masculino para atender a todos os alunos da escola nos quatro períodos de aula.

Pouco a pouco os espaços físicos iam sendo reduzidos, limitando também os espaços pedagógicos. As salas-ambiente precisaram ser desativadas para dar lugar às salas de aula, tudo em caráter emergencial e temporário. A promessa da Secretaria era de que a parte principal da obra seria concluída até fevereiro de 2010 e que os transtornos vivenciados com esse movimento seriam por um curto período de tempo.

No final de novembro, solidificava a certeza de que tais promessas eram simplesmente promessas que sinalizavam mais mudanças e dificuldades no funcionamento e na organização da escola. O mês de dezembro começava e, com ele, mais espaços da escola eram tomados a fim de serem reformados e melhorados em benefício do trabalho desenvolvido. A escola, que contava com dois prédios de dois andares, nos quais se organizavam todas as salas descritas acima para o atendimento de cerca de 1000 alunos e toda a equipe de funcionários, a partir do referido mês teve um dos seus prédios inteiramente interditado também para a reforma.

O número de alunos não havia sido alterado significativamente, apenas o espaço físico disponível. E, diante desse delicado contexto, no ano de 2010, alterações profundas na rotina aconteceram. Com a previsão de alunos matriculados e organização das novas salas, já se tinha a informação de que a escola teria de incorporar o período intermediário

em seu funcionamento e passaria a contar com quatro turnos: o turno da manhã (das 07:00 às 10:55 horas), o turno intermediário (das 11:00 às 14:55), o turno vespertino (das 15:00 às 18:55) e o turno noturno (das 19:00 às 22:00).

Novas orientações na própria estrutura e na organização da Rede Municipal de Campinas continuavam a afetar profundamente as ações da escola. A inserção do período intermediário em nossa unidade era um retrocesso da própria Rede, visto que as ações empreendidas no final de 2009 visavam à extinção desse período em grande parte das escolas da Rede Municipal. Mas o nosso caso era particular e provisório, pois, com o término da reforma, voltaríamos a atender nos períodos matutino, vespertino e noturno, com espaço de tempo adequado para as trocas de turno. Como no ano de 2010, teríamos de funcionar nessa organização de quatro turnos e considerando uma redução no número inicial de matriculados nos dois primeiros anos e nos dois últimos anos de todo o Ensino Fundamental, a escola acabou recebendo mais cinco turmas, que se dividiam em 8ºs e 9ºs anos, originárias de outras unidades escolares.

Na atribuição de aulas e turmas para 2010, no final de 2009, mais mudanças foram informadas aos professores: teríamos uma nova diretora na escola, pois a diretora atual, que estava na instituição desde 2006, não era concursada, estando apenas em caráter temporário; teríamos também a redução de três turmas no Ensino Fundamental I, o que ocasionaria novas mudanças no corpo docente da escola, visto que três professoras teriam de se transferir para outras escolas. Como eu havia ingressado naquele ano, estando em período probatório, não poderia optar entre ficar na escola ou me transferir, pois, segundo a legislação, durante os três primeiros anos do servidor na escola, é obrigatória a sua permanência na escola escolhida para o ingresso, podendo ir para outra escola nesse período apenas no caso de não haver salas ou turmas para lecionar, assumindo uma condição que recebe a denominação de adido. Isso significava que a possibilidade de me transferir para outra escola era apenas se o número de professoras decididas a permanecer na escola fosse maior que o número de salas de aulas disponíveis. O que não aconteceu, pois era o desejo de cinco professoras se remanejarem para outras unidades. Sendo assim, permaneci na escola e atuei também no ano seguinte no período vespertino, que funcionaria no horário das 15:00 às 18:55, novamente com uma turma de 5º ano. Ao contrário do que

ocorria nas atribuições de aula da Rede Estadual, em que as professoras preferiam, na escolha das turmas, as salas dos últimos anos do Ensino Fundamental I, nessa escola municipal a preferência era pelas turmas dos anos iniciais, ficando para as últimas professoras da lista de pontuação e classificação as salas dos alunos maiores. O desafio para esse grupo não era o processo de alfabetização, mas sim lidar com as tensões e os conflitos muito mais intensos nas relações com as crianças de nove a dez anos do que com as crianças de seis a oito anos.

Enfim, constituía-me e consolidava-me nesse outro espaço-tempo como professora “dos maiores”, tendo de assumir o conflito entre modos de agir e falar com as crianças, visto que havia, sim, peculiaridades nas relações constituídas com grupos de alunos pré-adolescentes comparadas às crianças de seis e sete anos, ainda “muito crianças”, com quem tinha tanta afinidade e havia aprendido certos modos de ser e fazer em sala, o que, para aqueles alunos maiores, não faziam nenhum sentido. Sim, era preciso aprender outras tessituras, outros movimentos e contornos para conquistá-los de modo que se tornasse possível o vínculo e também o sentimento de confiança e cooperação entre professora e alunos.

Diante das aprendizagens, das dores e delícias experienciadas com duas turmas diferentes no ano de 2009, iniciei 2010 renovada por agora poder me dedicar apenas a uma escola, mas ainda temerosa sobre como seria o trabalho com a nova turma de 5º ano e muito instigada a enfrentar tal desafio, assumindo integralmente o lugar de “professora de alunos maiores”. Sabia que, com novas condições de tempo e dedicação, poderia me fortalecer de outros modos para enfrentar os desafios de lidar com esses estudantes.

Aqui, faço referência também às relações que estabeleci com o grupo de docentes e com a equipe gestora nessa EMEF.

Chegar é sempre difícil, e na Escola Municipal, também não foi diferente. Cheguei sem conhecer ninguém, em uma manhã de quinta-feira, mais precisamente no dia 19 de fevereiro de 2009. Sem conhecer o grupo de colegas com os quais trabalharia, a rotina da escola, o espaço físico, já fui diretamente para a sala de aula para um grande encontro.

Nesse curto percurso, como já foi referido, fui apresentada à professora que me substituía, pois as aulas já haviam sido iniciadas há nove dias. Já prestes a entrar na sala que seria “a minha sala”, fui abordada por outra colega, professora há mais de seis anos nessa escola e que também seria minha parceira, a professora Sílvia⁵⁴. Confesso que os contatos iniciais me deixaram insegura, pois era como se todas quisessem me alertar sobre o que me aguardava, ou melhor, quem me aguardava e que talvez aquele meu jeito mais suave e doce não seria o melhor jeito de lidar com o grupo. E foi assim que vivenciei o meu maior desafio profissional como professora desde então: conquistar um grupo de 25 alunos com histórias de vida muito além do alcance de pré-adolescentes de 10 a 12 anos.

Com essas doces “crianças difíceis”, com pais nem tão presentes e igualmente difíceis, com uma organização de alunos por salas que claramente não atendia a critérios que favorecessem a aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, mas, sim, ao interesse de alguns professores em ficar apenas com os alunos que desejavam, percebi que, por mais que viesse me constituindo professora à margem de um coletivo na escola, buscando me fortalecer em outros coletivos, naquele contexto não conseguiria sobreviver dessa forma, nem eu e nem minhas crianças.

Era preciso pedir ajuda, contar a todos nas reuniões coletivas o que estava acontecendo em minha sala; foi preciso até mesmo incomodar alguns colegas. Felizmente, pude contar com o apoio de três colegas e da orientadora pedagógica que acabava de ingressar na escola e conseguia fazer uma leitura parecida com a minha acerca das delicadas e frágeis relações que vinham se constituindo naquele espaço, ao longo dos anos, entre professores e alunos. Em meados do mês de março, o grupo de professoras do 5º ano se reuniu para rever novamente a organização das salas, visto que alguns alunos, naquele momento, não poderiam permanecer juntos, pois se agrediam o tempo todo, de modo que a situação foi escapando ao controle de todos. As necessidades, tanto afetivas quanto cognitivas, desses alunos demandavam um trabalho de atenção e acolhimento individual, para, a partir daí, mostrar a essas crianças os sentidos de estar em grupo e conviver em parceria com os outros da sala. Sozinha, eu não daria conta de responder de modo adequado

⁵⁴ Professora identificada por nome fictício.

à solicitação daqueles alunos, que pediam ajuda por meio de atitudes agressivas e desrespeitosas.

Era preciso uma parceira, e a solução proposta pela orientadora pedagógica foi separar esses alunos e transferir um deles para outra sala de 5º ano. Num primeiro momento, o mal-estar entre as colegas e a ideia de que “isso não vai adiantar nada. Está claro que o problema é a professora, que não dá conta do recado... Não sabe ser firme. É isso que dá”. Depois, uma das colegas se prontificou a ficar com um dos alunos, mas que ela escolheria, pois sabia dos seus limites, como ser humano, pois com um daqueles alunos não havia a menor possibilidade de construir uma relação afetuosa. Esse foi um dos piores dilemas profissionais e éticos que enfrentei: abrir mão de um aluno por não dispor dos elementos, saberes e condições necessárias para possibilitar a essa criança a ajuda da qual necessitava. Terminei o dia completamente desfeita, com sentimentos de impotência e incapacidade a me tomarem por inteira. Pela primeira vez senti a dor pela certeza e consciência de que não era a “superprofessora” que achava que fosse.

Para aliviar um pouco do meu sentimento de culpa, a forma como aconteceu a troca de sala e professora foi de maneira amena e também sincera com o aluno José⁵⁵. Conversamos com ele a respeito das dificuldades e tensões presentes no modo como ele e o aluno Matheus se relacionavam. Não podíamos achar que estava tudo bem, pois os alunos vêm para a escola para fazer amigos, aprender e ser pessoas felizes, e não para brigar, agredir, apanhar, chorar. A orientadora pedagógica deixou bem claro que ali não havia aluno culpado; naquele momento apenas não sabíamos como resolver o problema com os dois na mesma sala. Acrescentou ainda que, talvez, fazer parte de outro grupo pudesse nos ajudar a enfrentar a situação. José abaixou a cabeça, sorriu e depois, levantando os olhos, disse que quem deveria mudar de sala não era ele. Nesse momento, a professora Adriana interveio, dizendo que a sugestão para que fosse ele a mudar de sala, e não Matheus, tinha sido dela, pois ela gostava muito dele e queria muito tê-lo em seu grupo como aluno. Essa fala fez toda a diferença para aquele menino, que tudo o que mais desejava era ser o mais

⁵⁵ No termo de consentimento informado da pesquisa, todos os pais e responsáveis autorizaram a utilização dos nomes reais dos alunos.

querido possível pela professora. Assim, José se levantou da cadeira, ajustou o boné e disse: “Quando é que eu mudo de sala?”.

Na semana seguinte, na segunda-feira, José entrou de mãos dadas com a professora Adriana, passando por nossa sala fazendo um gesto de adeus. O grupo, que já estava todo na sala de aula junto comigo, perguntava o que havia acontecido. Respondi-lhes que seria melhor para José estudar na outra sala, pois estava muito difícil para ele e Matheus conviverem assim tão de perto. Porém, ao ter clareza que talvez essa não fosse a melhor justificativa, podendo piorar ainda mais essa relação tão complicada, acrescentei que não havia desistido de mostrar para os dois que poderiam conviver juntos de modo respeitoso e que esse, a partir de agora, era um objetivo não só meu, como também da professora Adriana. Assim que terminei, Matheus, que estava sentado no fundo da sala, perguntou: “E agora que o José não está mais aqui, quem vai sentar nessa mesa do seu lado, onde ele sentava?”. Quando lhe respondi que ainda não havia pensado nisso, prontamente ele se levantou, recolheu o seu material e disse: “Então esse agora vai ser o meu lugar!”. Assim, ao meu lado, Matheus ficou até o final do ano letivo.

Terminei o ano de 2009 com parcerias isoladas com a professora Adriana com relação ao trabalho desenvolvido em nossas turmas, além de algumas, bem poucas, trocas com outras professoras, muito mais no que se referia às propostas de atividades e estratégias do que a um trabalho colaborativo de parceria e partilha de princípios e concepções a orientar nossas ações em sala. Esse, claramente, era um campo minado entre o grupo, e as professoras faziam questão de silenciar ou esconder. Além de mim, ninguém mais apresentava *salas problemáticas*, pois tudo estava sob o devido controle da professora, encaminhamento muito valorizado e enaltecido pela própria diretora da escola.

Em 2010, no período vespertino, das 15:00 às 18:55, funcionavam todas as turmas de ciclo II do Ensino Fundamental I, o que compreendia três salas de 4º ano e duas salas de 5º ano. Com um grupo menor de professoras a lecionar no mesmo período e uma nova configuração do próprio grupo, começamos a nos descobrir. O desejo de partilha e parceria passava a constituir a todas nós: a professora Adriana (com quem eu já havia estabelecido alguns poucos momentos de partilha no ano anterior); a professora Sílvia (que no ano

anterior havia me orientado a não sorrir para os alunos),que voltava a acreditar nas potencialidades do trabalho em sala e nos vínculos afetivos com aquelas mesmas crianças; a professora Cida⁵⁶ (que no ano anterior lecionava para uma das turmas de 1º ano); a professora Tati⁵⁷ (que acabava de ingressar na escola e também atuava como professora na rede particular de Campinas);e eu. Éramos o grupo de professoras do Ciclo II da escola, que, a partir daquele momento, iniciava a construção de uma identidade para o ciclo II, pois começávamos a nos mobilizar para a construção de princípios comuns a orientar o nosso fazer em sala de aula. Não dava mais para continuar cada qual em sua sala, vivendo a docência como bem entendia, com mínimas possibilidades de trocas com os pares como defesa para não se revelar por inteiro, escancarando potencialidades, mas também, e principalmente, limites e fraquezas de professoras e seres humanas que somos.

Nossa voz começou a ter mais força entre as paredes e as salas da escola, e nosso desejo de construir de fato um grupo de convivência e parceria entre professores e alunos esbarrou em regras de organização da rotina escolar, em um espaço físico cada vez mais reduzido e sufocante. As turmas deveriam lanche em horários diferentes e em 15 minutos, a fim de manter uma dada “ordem” na escola. Os nossos alunos do ciclo II lanchavam todos no mesmo horário, sendo 15 minutos para o lanche e mais 15 minutos para brincar, todos eles no espaço que ainda nos cabia.

Começamos a questionar, propor, justificar o porquê de nossas ações e a dizer com mais propriedade os direitos que eles, alunos, tinham na escola, sendo que um dos mais importantes era de um tempo de recreação garantido. Começamos a estudar nos espaços de trabalho docente coletivo, a olhar com os olhos de todas para as produções das crianças, pensando sempre nas possibilidades de avanços, começamos a partilhar nossas estratégias como quem partilha algo da maior importância com pessoas em quem muito se confia.

Vivenciei, pela primeira vez, a possibilidade de trabalho coletivo e reflexões acerca do próprio trabalho dentro dos muros da escola. Essa não era uma realidade de todo o grupo de professores de 1º ao 5º ano. O fato de estarmos separadas pelos períodos de aula e por

⁵⁶ Professora identificada por nome fictício.

⁵⁷ Professora identificada por nome fictício.

uma carga horária que não favorecia que todo o grupo se reunisse (como ocorria no ano anterior, em que as reuniões de trabalho docente coletivo se davam com todas as professoras de 1º ao 5º ano) também contribuiu para uma ruptura entre os ciclos I e II do Ensino Fundamental I, apesar das inúmeras tentativas estabelecidas pelas duas orientadoras pedagógicas da escola em cavar brechas e espaços a fim de promover algumas costuras. O diálogo com todo o grupo era fragmentado, e o fato de não haver uma partilha de concepções e crenças entre todas, do 1º ao 5º ano, ampliava ainda mais essa distância, que permaneceu extensa durante todo o ano letivo. Entretanto, entre as professoras do ciclo II, as trocas e possibilidades a favor de práticas instituintes que se intercambiavam em crenças e princípios comuns foi uma realidade emergente que pudemos experimentar.

Da produção dos dados da pesquisa: a narrativa como processo de formação e (auto)conhecimento

Ao tomar de minha própria experiência docente, o que busquei foi encontrar, nos registros⁵⁸ que contam o que eu e meus alunos vivenciamos no espaço da sala de aula e da escola, elementos, indícios que permitissem investigar o objetivo geral dessa pesquisa, descrito anteriormente e que cabe aqui retomar: compreender o diálogo entre saberes docentes e discentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Nesse trilhar, buscamos fundamentação na Teoria Histórico-Cultural e na abordagem Narrativa em pesquisa como pressupostos metodológicos de investigação em razão de ambas as abordagens, em diálogo, representarem a possibilidade de entendimento e visibilidade acerca dos processos de formação, do ponto de vista do aprendente em interação com outras subjetividades (JOSSO, 2010).

⁵⁸ Os registros referenciados no texto compreendem: filmagens, narrativas escritas por mim e pelas crianças, atividades de aula, cartas, desenhos, fotografias e outros materiais tomados como dados produzidos e analisados na pesquisa.

Segundo Cunha (1997), a narrativa engendra transformações na maneira 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.” (CUNHA, 1997). Esse pode ser um processo a favor da autonomia e da emancipação em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (*Ibidem*, 2007).

Josso (2010) nos diz que os trabalhos de pesquisa pautados nas narrativas de si (pensante, sensível, afetiva e envolvente) e que tratam dos processos formativos são potentes em deflagrar um processo reflexivo, de tomada de consciência das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares, possibilitando que se estabeleçam relações com a evolução dos contextos de vida social e profissional.

Para a autora, refletir sobre os processos de formação, conhecimento e aprendizagem torna-se relevante na medida em que os participantes dedicam-se, entregando-se por inteiro em cada etapa do trabalho, nas trocas e interações com outros sujeitos com os quais se relaciona. São esses os caminhos que configuram o cenário para a “pesquisa-formação”, uma vez que a atividade de investigação também pode promover a formação dos sujeitos envolvidos (pesquisadores e pesquisados), fazendo emergir aprendizagens reflexivas e interpretativas que dão o tom e a medida de uma formação experiencial singular com ancoragens coletivas (JOSSO, 2010).

A esse respeito, acrescento ainda as contribuições de Bruner (1997) ao sintetizar alguns dos aspectos que nos permite tomar as narrativas como estratégias de formação: a narrativa traz em si a ação e a intencionalidade humana; é mediadora entre o mundo da cultura, constituído historicamente e que marca cada uma das gerações, e o mundo mais subjetivo, marcado pela idiosincrasia dos desejos, crenças e esperanças; torna compreensível aquilo que é excepcional; e, por fim, possibilita a conservação da memória ou a mudança do próprio passado, tornando profícuas as possibilidades inúmeras de um porvir.

Imersa no potencial reflexivo das narrativas e, portanto, formativo, capaz de ampliar dimensões do saber-pensar e saber-fazer do sujeito, promovendo a compreensão e a

transformação de si e das relações que estabelece com os outros, considere como processo de produção dos dados para o presente estudo os múltiplos registros narrativos que eu, a professora, e os “meus” alunos, fomos tecendo acerca dos sentidos e significados que a experiência escolar possibilitou no momento em que compartilhamos ações de ensinar e aprender.

Com a *Turma dos Backyardigans*, no ano de 2009, foi possível reunir os registros e anotações de aula do meu caderno de professora, registros que continham impressões sobre o trabalho e as relações do grupo, angústias quanto aos desafios e dificuldades encontrados no encaminhamento das ações pedagógicas desenvolvidas com o grupo, falas significativas dos alunos que me ajudavam a compreender e desvelar alguns dos nós e entraves que apareciam em sala.

Além do caderno de anotações, também fez parte do conjunto de dados produzidos nesse mesmo ano o repertório de registros individuais e coletivos produzidos pelos alunos no processo de apropriação e encantamento da e pela escrita, que, de maneira mais detalhada, referem-se a:

- diário de bordo da turma - produzido a partir do desenvolvimento do projeto “*Falando de sentimentos: contamos nossas histórias*”. Esse projeto teve como objetivo geral utilizar a linguagem em suas mais variadas formas - músicas, poesias, textos literários, pinturas, imagens e esculturas - como instrumento na reflexão e na compreensão das nossas emoções e atitudes.

- diário de bordo dos alunos - diário individual em que cada um dos alunos produziu inúmeros registros a partir das atividades desenvolvidas com o projeto “*Falando de sentimentos: contamos nossas histórias*”. A diferença entre esse diário e o diário de bordo coletivo é que aqui estavam presentes os registros das impressões pessoais de cada um dos alunos acerca das conversas e discussões promovidas pelo projeto sobre as emoções e sentimentos que nos constituem como seres humanos, seus registros sobre o dia a dia na escola e também fora dela, ou seja, daquilo que faziam e vivenciavam e que consideravam importante registrar e partilhar na roda com o grupo. Havia também registros dos alunos junto com seus familiares. A escrita, nessa prática, exercia por inteiro a sua função social e

reflexiva, percebida inclusive pelas crianças na medida em que sentiam o desejo de produzi-la e partilhá-la com o grupo.

Com a *Turma do João de Barro* (alunos de 5º ano), em 2010, os dados que produzimos, e que foram recolhidos para o nosso conjunto de “*guar-dados*”⁵⁹, também correspondem aos diversos tipos de registros narrativos que os alunos e eu fomos construindo ao longo do ano em movimentos individuais e coletivos. De modo detalhado, os registros compreendem:

- meu caderno de anotações, contendo impressões, descrições, pequenas análises e reflexões acerca do trabalho desenvolvido, do planejamento e dos encaminhamentos metodológicos em sala, bem como sobre as próprias relações afetivas constituídas com o grupo, em contextos de tensão e possibilidades.

- o “Livro da Vida”, um diário reflexivo da turma, em que, a cada dia, um aluno era responsável por tomá-lo como espaço de registro da aula e das impressões sobre a aula. Novamente volto a dizer que, ao se apropriarem desse instrumento, os alunos relataram experiências do seu dia a dia, expressaram suas memórias e retrataram diferentes formas de perceber a aula e a vida. Consolidaram, assim, possibilidades de relação e estreitamento entre a vida dentro da escola e fora dela. Consideraram inclusive o potencial de seus registros no próprio processo formativo da professora.

- as cartas pessoais trocadas entre mim e todos os alunos da sala, com o objetivo de aprofundar nossos vínculos, ampliar as possibilidades de troca e envolvimento nas ações estabelecidas em sala de aula e na escola. No diálogo entre histórias e memórias, que foram divididas como um acordo de confiança e confidência da maior importância para os sujeitos envolvidos, as cartas foram capazes de promover aprendizagem e reflexão, uma vez que nos permitiram olhar o passado e problematizar o presente com projeção de futuro. De acordo com Santos (2008), as cartas são férteis como recursos de aprendizagem nos

⁵⁹ Termo utilizado pela Profª Drª Corinta M.G.Geraldi, intitulada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia”, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida. Os *guar-dados* representam os dados produzidos na referida pesquisa que foram constituídos ao longo dos anos de ensino na graduação por trabalhos dos discentes e materiais por eles recolhidos na escola em que realizavam suas pesquisas discentes.

processos de formação, pois se configuram em um gênero textual que podem expressar questionamentos, interesses e necessidades, percepções possíveis de gerar problematizações a serem tematizadas em direção à compreensão da prática e ao avanço das reflexões. Naquele ano de 2010, o grupo e eu tivemos três momentos de trocas de cartas pessoais: o primeiro, no mês de maio, quando eu escrevi uma carta para cada aluno, compartilhando meus sonhos como professora, mulher, esposa, filha, enfim como ser humano. Na correspondência, pude também ter contato com os sonhos e a vida dos alunos como crianças, pré-adolescentes, filhos, amigos, netos e muitos outros papéis e lugares que ocupam na vida fora da escola; o segundo momento de troca, que ocorreu em agosto, quando busquei ampliar as relações estabelecidas a partir do que pude conhecer de cada um na primeira correspondência, exercendo o papel de amiga e confidente a contar mais histórias sobre a vida vivida fora da escola, sobre os gostos e vontades, sobre os desejos de presente e futuro; o terceiro e último momento de correspondência, que aconteceu no final de novembro, quando tive a oportunidade de dizer para cada um dos alunos o que pude vivenciar com cada um deles na singularidade das relações estabelecidas ao longo do ano e que gerou, também em mim, transformações e aprendizagem. Foi um momento de avaliar, de pedir desculpas, de reconhecer erros e fragilidades da própria relação, de desejar o melhor, de partilhar o sentimento de amizade e cooperação, de despedir-se. Nas cartas, as relações hierárquicas entre nós praticamente desapareceram, dando lugar a uma relação entre iguais, pessoas que partilharam cerca de duzentos dias no ano e, nessa partilha, aprenderam mutuamente e constituíram-se pessoas com outras histórias a contar. Escrevi ao todo 59 cartas diferentes, recebendo de cada um dos alunos três correspondências, que perfizeram um total de 87 respostas. Somando as cartas escritas por mim e pelos alunos, há um conjunto de 146 cartas que circularam pela sala de aula no decorrer do ano de 2010.

Tomar como dados de análise, reflexão e produção para uma narrativa de formação os mais variados registros produzidos ao longo de dois anos de trabalho junto aos meus alunos, dando valor e visibilidade aos registros discentes, foi o caminho que escolhi, junto com minha orientadora, tão parceira nessa pesquisa, para compreender o processo de emergência dos saberes docentes e discentes, que, em diálogo, potencializaram o meu movimento reflexivo para buscar dar respostas para os problemas já apontados: As crianças ensinam à professora? O que elas acreditam ensinar à professora no contexto educativo de

sala de aula? O que a professora acredita aprender nesse contexto? Que saberes as crianças mobilizam e produzem que potencializam o processo reflexivo da professora acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

A mim, não seria possível dizer de modo profundo o que as crianças ensinam aos professores sem um olhar atento e sensível aos seus dizeres e produções construídos ao longo do que junto vivenciamos.

Ressalto, por fim, que narrar biograficamente a experiência permite reconstruir a trajetória de vida não só no sentido óbvio de ações (passadas ou atuais), expressas por meio de relatos que fazemos ou ouvimos, porém mais radicalmente, no sentido de que os pensamentos e as ações estão estruturados em práticas narrativas ou discursivas que permeiam e configuram criticamente a experiência vivida, pensada e sentida. O que significa conceber professores e alunos como narradores-personagens-escritores

de histórias que se constroem a partir de diversas situações da prática nos seus diferentes níveis de complexidade e constituídas de crenças, hábitos, teorias implícitas, referenciais científicos ou não, contextos políticos, sociais, culturais, econômicos, entrelaçados com situações de vida (BOLÍVAR, 2002, p. 111).

E assim, com Ferrer (1995), consolidamos a crença de que “a vida se vive para poder contá-la (alguns povos a cantam) ao mesmo tempo em que criamos nossos contos para dar sentido à vida” (*Ibidem*, p.188).

Da produção dos dados da pesquisa: a autoscopia como potencializadora do processo de escrita e reflexividade

Além das narrativas já destacadas e produzidas como fruto do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula com os estudantes, também foram construídas por mim narrativas reflexivas originárias do procedimento de autoscopia realizado como outra fonte de produção de dados no processo de pesquisa.

A autoscopia consiste em um recurso de videogravação de uma prática com o objetivo de analisar e autoavaliar as ações empreendidas pelos protagonistas dessa prática. Como informam Sadalla e Larocca (2004, p.421), “a ideia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o “eu” se analisa para uma finalidade”.

Ainda segundo as autoras, o procedimento autoscópico supõe dois momentos: o primeiro seria a videogravação das ações e vivências dos sujeitos envolvidos, e o segundo corresponde ao momento de análise e reflexão sobre as imagens produzidas.

Pela videogravação, busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação. As sessões de análise ocorrem a posteriori da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas. (SADALLA E LARocca, 2004, p. 421).

A partir desses pressupostos, e em diálogo com os parceiros do grupo de pesquisa (GEPEC) e com a professora Ana Aragão, considerei que o procedimento autoscópico poderia contribuir sobremaneira para a análise das experiências construídas nas e pelas relações de ensino e aprendizagem entre eu e os alunos, sendo mais um instrumento potencializador para a produção de narrativas reflexivas acerca do vivido.

Quando decidimos, a professora Ana Aragão e eu, tomar a autoscopia como mais um procedimento para a produção dos dados da pesquisa, já estávamos em setembro de 2009. Sendo assim, as filmagens foram iniciadas na sala de aula da *Turma dos Backyardigans* em outubro de 2009 realizada por uma estagiária do curso de Psicologia, que vinha acompanhando nosso trabalho no segundo semestre daquele ano.

Ao solicitar a colaboração da estagiária, informamos a ela o objetivo da filmagem e também os pressupostos orientadores de nosso estudo. Portanto, ela teve, acesso ao projeto de pesquisa. O combinado era que fossem filmados os diversos momentos pedagógicos da rotina, buscando dar atenção às relações e intervenções da professora com os alunos, seja em orientações mais coletivas, seja em situações mais individualizadas, mas também às próprias ações e fazeres desenvolvidos pelas crianças e entre elas.

As filmagens ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2009, correspondendo ao todo a sete encontros de aula videogravados, com variações entre uma hora a três horas e

meia, aproximadamente, em cada encontro⁶⁰. Cabe informar que, antes do início das filmagens, os pais dos alunos foram informados sobre a pesquisa e o objetivo das filmagens e permitiram a participação das crianças nesse processo, documentando essa autorização por meio do termo de consentimento informado, autorizando, inclusive, a divulgação do primeiro nome das crianças.

Para melhor detalhar esses momentos, elaboramos um quadro explicativo com uma curta descrição da rotina, com a data do encontro filmado e o tempo de filmagem.

Filmagem	Descrição da rotina	Data e tempo de duração
Filmagem 1	1. Organização das duplas. 2. Roda - Leitura da história “Os direitos das crianças”, de Ruth Rocha. 3. Leitura do diário. 4. Projeto “Falando de sentimentos”: - Música: “Criança não trabalha”. - Coisas que faço e gosto: lista escrita no diário. 5. Músicas populares brasileiras - Lista (em ordem alfabética) de músicas que ouvimos , com o nome do compositor de cada uma delas na tabela. 6. Votação para montagem do gráfico das músicas preferidas da sala.	Aula do dia 26 de outubro de 2009. Tempo total de gravação: 3 horas.
Filmagem 2	1. Leitura de “O fantástico mundo de feiurinha”, de Pedro Bandeira. 2. Leitura do diário na roda. 3. “A música é...” - Produção por escrito da letra de uma das músicas populares brasileiras conhecidas pela sala para montagem do livro. Orientação da consigna e a professora dando bronca na sala.	Aula do dia 09 de novembro de 2009. Tempo total da gravação: 1 hora e 40 minutos.

⁶⁰ Essas variações no tempo de filmagem de cada encontro ocorreram em função da organização da rotina da sala, pois previa aula com outros professores, como a aula de Artes e aula de Educação Física, e ainda atividades de empréstimo de livros na biblioteca, que não puderam ser filmadas.

Filmagem 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura dos diários. 2. O que os poetas falam sobre o amor. 3. Socializando as pesquisas sobre “Como surgiram as estrelas”. 4. Brincadeira na sala de aula. 5. Produção de texto “Você sabia?”. 	<p>Aula do dia 10 de novembro de 2009. Tempo total de gravação: 1 hora e 40 minutos.</p>
Filmagem 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Roda: Leitura do Diário – socializando registros sobre o sentimento “amor”. 2. Projeto Falando de Sentimentos: a tristeza: <ul style="list-style-type: none"> - Pensar sobre o sentimento “tristeza” a partir de imagens - Definir o sentimento de “tristeza” e identificar as situações em que ficamos tristes. - Desenhar sobre o que nos deixa tristes. 3. Cálculo mental - Desenvolvimento de estratégias de cálculo mental para resolver adições e subtrações. 	<p>Aula do dia 16 de novembro de 2009. Tempo total de gravação: 1 hora e 40 minutos.</p>
Filmagem 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socializando formas de pensamento de cálculo mental. 2. Isa brincando com massinha enquanto o grupo realiza tarefa de matemática. 3. Resolvendo problemas matemáticos em duplas. 	<p>Aula do dia 17 de novembro de 2009. Tempo total de gravação: 1 hora e 10 minutos.</p>
Filmagem 6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeto Falando de Sentimento: a alegria - música “Tarde em Itapuã”. 2. Conversa sobre lugares que nos deixam alegres (entre as conversas, broncas da professora). 	<p>Aula do dia 23 de novembro de 2009. Tempo total de gravação: 1 hora e 40 minutos.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Ditado cantado. 4. Leitura de texto informativo sobre Itapuã. 5. Produção de texto “Você sabia?” - Contando curiosidades sobre a praia de Itapuã. 	
Filmagem 7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura “Lenda da Maria Pamonha”. 2. Leitura do Diário: Guilherme relata a perda do cachorro. 3. Recebendo correspondência da Turma do Garfield. 4. Leitura das cartas. 5. Preparação do cartão de Natal. 	<p>Aula do dia 25 de novembro de 2009.</p> <p>Tempo total de gravação: 1 hora e 30 minutos.</p>

Sendo eu a professora da turma videogravada e, portanto, uma das protagonistas em cena, o processo de análise e reflexão das imagens produzidas em 2009 ocorreram em dois momentos distintos.

O primeiro, quando assisti às gravações juntamente com a estagiária, estudante do curso de Psicologia, e com ela fui compartilhando as impressões iniciais sobre aquilo que assistia, dizendo dos incômodos, justificando ações, repensando atitudes que tive com as crianças e avaliando modos de agir e falar com o grupo e a forma como acolhia ou não as demandas apontadas pelas crianças. Sendo que esses momentos foram gravados e transcritos para contribuir com um segundo momento, individualizado, em que, ouvindo a transcrição das sessões de autoscopia e retomando as filmagens da aula - assistindo aos fragmentos que mais me chamavam a atenção, percorrendo as imagens, indo e voltando, com a intenção de observar gestos não tão focalizados inicialmente, reações das crianças diante das minhas intervenções e dos meus dizeres, minhas intervenções, gestos, posturas, modo de abordar cada um dos alunos, broncas, relações de afeto e forma de conduzir e encaminhar as propostas planejadas.

Nesse segundo momento, envolvida pela narrativa de Rancière (2007), em *O mestre ignorante*⁶¹, assumi a síntese de Jacotot como recurso de problematização e reflexão das videogravações e também das impressões iniciais, produzindo um registro narrativo e reflexivo para cada filmagem a partir das orientações: *o que vês, o que pensas, o que fazes com o que vês e pensas*. Essas narrativas, nomeadas como narrativas metarreflexiva, também se configuraram como dados para interpretação e análise.

Em abril de 2010, diante da riqueza e da multiplicidade de produções e relatos que a *Turma do João de Barro* havia realizado, e olhando com atenção para esse material em uma reunião de orientação, decidimos realizar o procedimento autoscópico também com a turma de alunos do 5º ano, porém partilhando com o grupo as razões e os objetivos da realização desse estudo, bem como o próprio processo de reflexão e análise acerca das imagens que se produziriam. Ou seja, com essa turma, o objetivo da autoscopia previu realizar com os alunos, e não individualmente, a análise, a reflexão e a avaliação das imagens, propondo ao grupo perguntas como: *O que a professora pôde aprender nesse dia?; O que vocês acham que ensinaram para a professora nessa aula?; Com essa atitude do aluno X, o que você acha que a professora aprendeu?; Vocês acham que a fala do aluno X ajudou a professora a aprender algo? O quê?.*

Assim, da mesma forma como no ano anterior, pedimos a colaboração do estagiário da turma, que era um aluno do curso de Pedagogia, para realizar a filmagem de quatro encontros de aula que se deram ao longo do ano. Finalizadas as filmagens, foram realizadas duas sessões de autoscopia com os alunos, uma no mês de dezembro de 2010, e outra, no mês de abril de 2011.

Cabe dizer que a segunda sessão de autoscopia ocorreu no ano seguinte, quando eu já não era mais professora da turma, o que potencializou o alargamento dos comentários e reflexões produzidos pelo grupo, trazendo à tona falas sobre o que o grupo pôde me ensinar ao longo do ano, mas também tecendo relações com as experiências que vivenciaram com outros professores e até mesmo o que significava para eles um bom professor, assumindo-

⁶¹ Nessa obra, Jacques Rancière faz importantes reflexões sobre a emancipação intelectual dos indivíduos, discutida por meio da relação entre a educação e a pedagogia. É um livro que aborda questões fundamentais sobre o ensino, com proeminência ao método "panecastic", ou educação universal, desenvolvido pelo pedagogo Joseph Jacotot, professor francês e militante político do século XIX, que considerou o caminho para a emancipação intelectual.

se como sujeitos que mobilizam, nos professores, modos de fazer e pensar, sendo, por isso, também responsáveis pelos processos formativos dos docentes.

De acordo com Rosado (1990, *apud* SADALLA; LAROCCA, 2004), as filmagens do vivido em sala de aula permitem a elaboração de uma representação do real - como espaço, tempo, objetos, personagens -, assim como do seu movimento - suas ações e suas interações. Tal linguagem favorece a tomada de consciência desse real, fazendo emergir componentes cognitivos e afetivos.

Assim sendo, nesse segundo encontro, os alunos avaliaram muitas das práticas que desenvolvi com o grupo no ano anterior, refletindo sobre a potencialidade dessas práticas para o próprio processo de aprendizagem de cada um deles.

As sessões de autoscopia com os alunos também foram videogravadas e transcritas, de modo que as verbalizações expressas nesse registro também compuseram o conjunto de dados da pesquisa.

Esse movimento resultou não apenas na produção de mais dados e registros para a pesquisa, como também na emergência de uma aprendizagem da e pela experiência no sentido mais profundo do que nos diz Larrosa (2002) sobre o conceito de experiência⁶² e do que nos fala Josso (2010) sobre aprendizagem experiencial, ou seja, a capacidade que exercemos em resolver problemas, avaliar ações e reconstruir nossos fazeres, acompanhados de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização.

De outro modo, é possível dizer que

(...) a *experiência formadora* é uma aprendizagem que articula hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, a funcionalidade e a significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2010, p.36).

Deparar-me com as imagens gravadas e toda a pluralidade de registros que dessas imagens foram apreendidos, leva-me a afirmar o potencial do processo de autoscopia na constituição de uma experiência completamente formadora para mim, professora-pesquisadora. Acredito que assim também tenha sido para os alunos da *Turma do João de Barro*.

⁶² Aqui faço referência ao modo como Larrosa concebe a experiência no texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. Tradução: João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar. 2002.

Desse modo,

Como um processo reflexivo, a autoscopia se apresenta como uma técnica que envolve tanto os formadores como os formandos, a instituição e o instituído, pois o sujeito é levado a situar-se em suas relações com os outros, com o saber e com o poder. (SADALLA; LAROCCA, 2004, p.431).

Os encontros de aula e as sessões de autoscopia videogravadas com o grupo de alunos do 5º ano, no ano de 2010/2011, também foram organizados em um quadro informativo, assim como fizemos com os registros do ano de 2009:

Filmagem	Descrição da rotina	Data e tempo de duração
Filmagem 7	1. Leitura do Livro da Vida, seleção de situações que os alunos acham que ensinaram à professora e produção de um relato pessoal a partir da conversa: “Afinal, o que os alunos ensinam aos professores?”.	Aula do dia 21 de maio de 2010. Tempo total de gravação: 2 horas.
Filmagem 8	1. Partilha das autobiografias produzidas pelos alunos. 2. Produção de um álbum de fotografias da turma.	Aula do dia 22 de outubro de 2010. Tempo total de gravação: 2 horas.
Filmagem 9	1. Leitura de texto biográfico sobre Nelson Mandela. 2. Conversa sobre respeito e valorização da cultura negra. 3. Produção de uma carta para Nelson Mandela.	Aula do dia 19 de novembro de 2010. Tempo total de gravação: 2 horas.
Filmagem 10	1. Assembleia de Classe – conversa sobre os sentidos do trabalho desenvolvido em 2010.	Aula do dia 25 de novembro de 2010. Tempo total de gravação: 2 horas.

Após narrar todo o percurso da produção dos dados a constituir a Tese a ser defendida neste estudo - caminhos, escolhas, princípios e pressupostos tecidos ao viver a docência e o próprio ato de pesquisar em diálogo com os alunos, com outros parceiros de trabalho na escola e na universidade, com os teóricos e interlocutores -, posso agora seguir adiante, buscando ceivar, a partir dos indícios extraídos da multiplicidade de registros recolhidos, o conjunto de aprendizagens construídas por mim, professora, a partir daquilo que foi possível aprender e, mais, a partir daquilo que meus estudantes acreditam terem me ensinado. A partir dessa compreensão, busco ampliar a reflexão e a análise acerca das dimensões envolvidas no processo de aprendizagem docente e no percurso que delinea todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo IV

*A vida que acontece em sala de aula:
diálogo e conflito de vozes, saberes e movimentos
(da construção do movimento de análise dos dados –
a busca por indícios)*

“(...)

De repente os bichos todos saíram galopando pelo céu.

E o melhor é que estavam com voz: os cavalos relinchavam, os leões urravam, os pássaros cantavam.

Ouvindo aquela barulheira, as mães vieram para a janela, ver o que era (...). As mães não queriam acreditar:

– Minha filha disse que fez um leão – contou uma para a outra, na janela.

– E a minha disse que fez um pássaro que canta e tudo.

– Não é possível. Elas ainda nem aprenderam a fazer tapete mágico direito!

(...)

– Nossas filhas não sabem fazer leão, pronto. Está acabado.

(...)

As mães se reuniram de novo na janela.

– Eu acho que é tudo verdade mesmo – disse uma delas. – Nossas filhas sabem muito mais coisas do que nós pensamos.

Todas ficaram caladas, refletindo sobre aquilo.”

(“As fadinhas brincam de modelagem” – A fada que tinha ideias – Fernanda Lopes de Almeida)

*O mundo é pisado pelos pés de um homem
com as veias plenas de fé e de chuva*

*dentro de um homem chovem crenças
à mistura com o sal nas lágrimas
das crianças que riem ao brincar
com a palavra "futuro".*

(Dentro de um homem, chove - Ondjaki, 2006).

Nesse quarto capítulo, procuro elucidar as bases que fundamentaram o processo de análise dos dados, bem como o movimento de seleção e organização desses dados, na busca desafiadora e minuciosa pelos indícios que pudessem revelar possíveis sentidos e respostas para as perguntas que me acompanharam ao longo do processo de pesquisa: **As crianças ensinam à professora? O que elas acreditam ensinar à professora no contexto educativo de sala de aula? O que a professora acredita aprender nesse contexto? Que saberes as crianças mobilizam, produzem, significam e que potencializam o processo reflexivo da professora acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional? Que saberes a professora mobiliza, produz e significa a partir do vivido e das aprendizagens construídas com os seus alunos?** Mais do que responder a tais perguntas, a intenção aqui foi revelar o que há de mais precioso neste trabalho: **o pressuposto de que os estudantes e seus saberes são formadores dos professores.**

Para tanto, foi preciso o deslocamento/estranhamento do lugar de professora, constituído histórica e socialmente entre os meandros de uma institucionalidade do poder; foi preciso subverter a lógica e aprender com Rancière e Jacotot a lição do ignorante, que implica considerar a igualdade como ponto de partida para se atingir a emancipação intelectual, constituída como possibilidade de avanço. Tomando a igualdade de inteligências como ponto de partida, o mestre ignorante Jacotot afirma que todo ser humano tem idênticas potencialidades para aprender, para educar-se, para participar. A convicção que impera, nesse caso, é a de que todos têm algum saber e todos têm a aprender (RANCIÈRE, 2007).

Imbuída dos sentidos provocados por essa leitura, mergulho com toda minha inteireza de pesquisadora e professora no conjunto dos dados, amparada pelos pressupostos do Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg (1989), bem como pelos contributos da Teoria Histórico-Cultural no que se refere ao movimento de apreensão de sentidos como caminho e possibilidade metodológica de análise.

De acordo com Ginzburg (1989), o Paradigma Indiciário de Análise surge como um arcabouço que propõe uma metodologia de análise própria das Ciências Humanas. Esse Paradigma fundamenta-se na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos a esse real e a possibilidade de ir além do que está exposto.

No texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, Ginzburg (1989) analisa e teoriza explicitamente esse paradigma, buscando, no interior de um sistema de sinais culturalmente compartilhados, signos que tenham a voluntariedade dos sintomas (*Ibidem*, p.171). São nos sinais involuntários, nas miudezas, que aparece o aspecto mais certo da individualidade do autor. Como mostra Carlo Ginzburg (1989), a ideia principal contida nessa proposta metodológica é a de que se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (*Ibidem*, p.177).

Isso implica dizer que são nos sinais - pistas, indícios - que encontramos possíveis novas percepções da realidade, trazendo os aspectos subjacentes às situações que não são imediatamente visíveis e que estão ligadas às experiências concretas e suas características peculiares. Sendo assim, “a natureza secundária desses elementos faz com que sejam menos controlados, censurados e adequados ao que se imagina ser o esperado” (ESTEBAN, 2002, p.6), abrindo-se para a possibilidade de se penetrar nas áreas mais ocultas.

A análise indiciária valoriza componentes da singularidade e detalhes secundários situados muitas vezes na aparência das coisas. O grande objetivo é reconhecer e remontar uma dada realidade, estabelecendo elos coerentes entre os eventos, uma conexão narrativa dos fatos. Isso é o que podemos considerar por ler e decifrar pistas (WISNIVESKY, 2003).

Esteban (2002) clarifica bem o conceito de pistas ao dizer que elas são fragmentos selecionados num processo interpretativo, possíveis de serem transformadas por esse

mesmo processo em objetos de conhecimento, em situações socialmente construídas e culturalmente demarcadas. É importante enfatizar que “as pistas são percepções parciais e que trazem em si marcas da totalidade à qual pertencem, num processo permanente de reconstrução do qual também participam as lacunas, as discontinuidades, as rupturas, as incoerências” (*Ibidem*, 2002, p. 6).

Criando sua própria metáfora, o historiador compara as variáveis que compõem uma pesquisa sob a abordagem do Paradigma Indiciário de análise aos fios de um tapete. Definido o campo no qual se realiza a investigação – o território –, o pesquisador/tecelão garimpa os indícios de um padrão que (re)une as informações em uma interpretação que encontra os seus significados no contexto teórico sustentado pela urdidura dos fios. A consistência da teia que se mostra no trabalho do pesquisador/tecelão torna-se palpável “percorrendo-se o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p.170). O tapete é o paradigma, que, a cada vez que é utilizado e conforme o contexto, denomina-se venatório, divinatório, indiciário.

Como conclui Rodrigues (2005), essa escolha como caminho metodológico possibilita que o mistério, o que está por vir, que subjaz à diversidade existente no mundo, objeto de todo e qualquer conhecimento, possa ganhar sentido para além do “desgastado debate entre razão e desrazão em que o mito da neutralidade/eficácia tudo explica e tudo molda com os critérios absolutistas da verdade.”(*Ibidem*, p.217).

Nesse sentido, o paradigma indiciário valoriza

a aproximação emocional do observador com o seu objeto, os traços e o conhecimento individuais, em detrimento da generalização. A verdade é o que se consegue provar, às vezes, com auxílio da sensibilidade (emoção) e da razão, porque o absoluto é inatingível (RODRIGUES, 2005, p.272).

Aqui também enfatizo a concepção monista - expressa de diversos modos ao longo do texto -, na qual afeto e cognição, razão e sensibilidade, teoria e prática, pesquisa e docência, pesquisador e pesquisado constituem-se sempre, indissociavelmente, um em relação ao outro. É, portanto, essa a perspectiva, o território, o horizonte a balizar a leitura, interpretação e significação dos dados que se revelam.

Em diálogo profícuo com os pressupostos do Paradigma Indiciário de análise, encontro na proposta de elaboração de Núcleos de Significação, fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, o auxílio nessa complexa tarefa em garimpar a diversidade de materiais produzidos na/pela/para a pesquisa, a fim de fazer recortes, selecionar registros, dizeres, imagens, palavras que revelem os sinais do movimento de aprendizagem docente constituída nas relações com os saberes, dizeres, movimentos e gestos discentes. Sinais, marcas, indícios que possibilitaram-me apreender os sentidos desse processo que é histórico, social e, ao mesmo tempo, subjetivo, no qual a linguagem representa um lugar de centralidade na busca por possíveis e provisórias respostas.

Como já afirmado no capítulo teórico, a Teoria Histórico-Cultural, decorrente das produções de Vigotski, tem seu fundamento apoiado na relação dos aspectos sociais e históricos com uma concepção de desenvolvimento humano no qual a constituição do psiquismo humano e os limites e possibilidades do desenvolvimento são tecidos na materialidade simbólica das práticas sociais e coletivas mais amplas.

Vigotski (2009) encontra na possibilidade humana de criação e uso de signos o caminho para a compreensão do funcionamento mental, social e individual. Essa perspectiva revela que o homem se constitui de modo dialético, em que o plano individual não representa mera transposição do social; ao contrário, o homem modifica o social. Ou seja, transforma o social em psicológico, criando assim a possibilidade do novo.

Assim, é mister afirmar que a linguagem é considerada o instrumento responsável por esse processo de constituição do homem. “A palavra como meio/modo de comunicação com o outro e como generalização da experiência desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas na evolução histórica da consciência como um todo” (SMOLKA, 2009, p.8-9).

Desse modo, é possível reconhecermos a existência de um movimento dialético que vai do pensamento à palavra, e da palavra ao pensamento. Para o teórico “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2001, p.409). Portanto, para que o pensamento (sempre emocionado) possa ser compreendido é necessário analisá-lo em seu processo expresso na palavra com significado e, dialeticamente, ao apreender o

significado da palavra, passamos a entender o movimento do pensamento (AGUIAR E OZELLA, 2006).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a compreensão da relação entre pensamento e linguagem reside na própria compreensão dos conceitos: *significado e sentido*.

Considerando que o homem transforma a natureza e a si próprio na atividade⁶³, sendo fundamental ressaltar que esse movimento de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados, é possível afirmar que a atividade humana é sempre significada. Aqui temos como referência a elaboração de Vigotski (2001) que ao analisar o gesto de apontar, considera o gesto indicativo da criança como um movimento mal-sucedido de agarrar um determinado objeto, sendo que na interação com o adulto, no caso a mãe, ao ser interpretado como uma indicação para algo, esta transforma radicalmente a situação, fazendo com que a significação produzida pelo adulto sobre esse movimento da criança se transforme de natural em cultural.

Nesse sentido,

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, 'dicionarizados', eles também se transformam em movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando conseqüentemente a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo. (...) Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, as zonas de sentido. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p 226-227)

Assume-se, portanto, que o sentido, sendo mais instável, é mais amplo que o significado. O sentido de uma palavra nunca é completo, sendo sempre inesgotável, uma vez que é contextualizado “em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (NAMURA, 2003, p.185).

⁶³ O conceito de atividade tem sua origem no materialismo histórico dialético de Marx, estando relacionado às bases materiais da existência. Na Teoria Histórico Cultural, refere-se à atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível em função das relações sociais e da história dessas relações. Corresponde a uma ação mediada por instrumentos e signos. (SMOLKA, 2009).

Quando Aguiar e Ozella (2006) propõem como possibilidade metodológica de análise a construção de Núcleos de Significação, o que está por trás é a intenção de

nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (*Ibidem*, p. 227).

Então, é possível depreender que enquanto o significado relaciona-se ao campo semântico, estável, e seu conteúdo constitui-se num processo histórico compartilhado socialmente, o sentido, por sua vez, relaciona-se ao campo simbólico, “coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que, com mais precisão, expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (*Ibidem*, p. 227).

A opção em associar ao Paradigma Indiciário o procedimento de elaboração dos Núcleos de Significação – em que os conceitos de sentido e significado defendidos à luz da Teoria Histórico-Cultural têm papel primordial- foi o caminho escolhido para localizar os indícios que revelaram o processo de aprendizagem docente a partir dos saberes engendrados nas relações que estabeleci com os alunos, numa perspectiva de apreensão e compreensão de zonas de sentidos.

Considerando toda a complexidade envolvida no movimento de seleção e organização dos materiais para análise, no garimpar e vasculhar de indícios e na busca pela apreensão das zonas sentidos a partir da constituição de núcleos de significação de análise dos dados, apresento a seguir o modo como nessa pesquisa pude materializar cada um desses movimentos que possibilitaram a realização da análise dos dados.

PRIMEIRO MOVIMENTO - *A construção dos Episódios: da seleção e organização dos materiais à composição das narrativas reflexivas (ou dados da pesquisa).*

Para organizar o pensamento e o esforço de análise, foi instaurado um movimento próprio de reflexão acerca das experiências vividas em diálogo com o referencial teórico assumido e com os interlocutores anunciados, o que conferiu ao próprio processo da pesquisa a condição de um processo de (auto)formação. Desse modo, optei por reunir os

dados produzidos, tendo como ponto de partida as aulas videogravadas. O entrelaçar dos diversos registros acerca dessas aulas foram costurados no intuito de compor o que definimos por *Episódios*.

Ao apropriar-me das reflexões de Geraldí, J.W. (2010b) produzidas em *Alteridades: espaços e tempos de instabilidade*, em que o autor discute importantes conceitos da teoria bakhtiniana, procurei atribuir aos *Episódios* aqui constituídos o sentido de *eventos, atos singulares*. Uma das grandes preocupações expressas por Bakhtin em seus escritos era “a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização, pelos quais, em incontáveis liames, o único e irrepetível se articula à cadeia infinita da comunicação e comunhão dos atos humanos” (*Ibidem*, p.83). E ainda acrescenta:

Na reflexão bakhtiniana, o deslocamento para o evento, para a consideração das singularidades, não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra sua completude nas remessas que faz a seu interior. (...) Trazer as singularidades dos atos, debruçar-se sobre o evento, sobre o particular, produz um regime de pensamento de dupla direção: de um lado se distancia da engrenagem estrutural que reduz cada ocorrência a mero exemplo de abstração, jogando as diferenças no cesto do lixo das essencialidades; de outro lado permite um enriquecimento constante das compreensões sempre em processo de construção e, através delas, um enriquecimento do mundo da ação, dos atos, dos eventos, já que estes não são realizados, ignorando as compreensões que mobilizam (GERALDI, J.W., 2010b, p.86-87).

Nesse sentido, foi sobre esses *Episódios* como eventos, atos singulares, concretos e dialógicos - constituídos por enlaces, tensões e vozes nas relações estabelecidas entre mim e meus alunos - que procurei me debruçar em busca dos indícios e sinais que permitiram esse movimento, assinalado por Geraldí, J.W. (2010b), de compreensão, interpretação e produção de sentidos acerca da vida cotidiana que se faz na escola, das aprendizagens docentes que dessa vida emergem, dos saberes docentes e discentes que nesses enlaces/entraves expressos nos *Episódios* se instituem, provocando novos outros movimentos nos fazeres da escola, da docência, do constituir-me professora.

Desse modo, busquei organizar as aulas-eventos a partir de dois momentos históricos bem demarcados:

- o ano de 2009 – ano em que atuei como professora de alunos em processo de alfabetização na Rede Estadual. Para esse momento, as aulas-eventos reveladas em narrativas buscaram dialogar com a seguinte pergunta: **o que pensa a professora aprender com seus estudantes?**

- o ano de 2010 – ano em que atuei como professora dos alunos que cursavam o 5º ano, último ano de escolaridade do Ensino Fundamental I, na Rede Municipal. Aqui a pergunta deflagradora do diálogo foi: **o que pensam os estudantes ensinarem à professora?**

Assumi esses dois questionamentos como os dois grandes eixos de construção e seleção dos materiais que configuraram os dados da pesquisa. Em cada um desses eixos, os *Episódios* que se constituíram em horizonte de possibilidades de análise e compreensão a fim de revelar possíveis modos de compreender o que tanto se perseguiu nesse estudo foram:

- Para as experiências referentes ao ano de 2009 foram produzidos os seguintes *Episódios*:

Episódio 1: O movimento vivo e inquietante da sala de aula.

Episódio 2: O projeto, a roda, o diário, a arte e a escrita: partilha e comunhão.

Episódio 3: Atividades para aprender a ler e escrever: troca de cartas.

Cabe destacar que esses *Episódios* foram produzidos no entretencimento do meu contar de professora-pesquisadora com os registros do meu caderno de planejamento, das imagens videogravadas, de materiais produzidos pelos alunos e das narrativas metarreflexivas.

Sobre as narrativas metarreflexivas, estas configuram o esforço por mim empreendido no exercício de refletir sobre as experiências vividas. Sua produção ocorreu posteriormente às autoscopias, mas partindo das imagens videogravadas em sala, das reflexões iniciais que teci junto à estagiária e colaboradora da pesquisa no procedimento autoscópico (que também foi videogravado) e do próprio rememorar dos acontecimentos vividos.

Nessas narrativas coloquei-me diante do exercício de localizar - a partir *do que vejo* e *penso* acerca do confrontado com as imagens - imagens de mim mesma em relação com as crianças, pensamentos, ideias, compreensões que apontavam para os saberes discentes que emergiram nesse processo e os saberes que a partir daqueles me foram possíveis mobilizar e elaborar para compor o meu próprio repertório de saberes e conhecimentos profissionais.

Foi apropriando-me da sabedoria do mestre ignorante, Jacotot, que inscrevi-me nesse processo de escrita narrativa instaurado pela autoscopia, ou seja, junto às imagens videogravadas, o processo de reflexividade que se consolidou, se fez e refez a partir de três questões: “*o que vês, o que pensas e o que fazes com o que vês e pensas?*”. Perguntas essas que potencializam a emancipação intelectual dos alunos, e também, dos próprios docentes. De acordo com Rancière (2007), “o aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? O que pensas disso? O que fazes com isso?. E assim até o infinito. Mas esse infinito não é mais segredo do mestre, é marcha do aluno.” (RANCIÈRE, 2007, p. 44). E foi também a marcha de compreensão do próprio aprendizado docente na relação que teci com os meus discentes tão “sabedores”, tão “ensinantes”.

- Para as experiências produzidas em 2010 trago a narrativa e análise dos seguintes episódios:

Episódio 4: Nossa primeira conversa: “É possível os alunos ensinarem aos professores?”

Episódio 5: Vivenciando a Assembléia de Classe: conversa sobre os sentidos do trabalho docente-discente em 2010.

Passo então ao encontro do cotidiano que também diz das relações tecidas entre muitos professores e seus estudantes e, que nesta pesquisa, se apresenta como tempo e lugar de valor e possibilidade, constituindo-se em *Episódios* emblemáticos dos fazeres e saberes docentes e discentes produzidos na escola.

Seguimos ao encontro com novos Horizontes e outras possibilidades de colorir a chuva...

Não há nada mais bonito

Que inventar em liberdade

E só tem a vida alegre

Quem sabe dessa verdade

(O teatro de Clara Luz – A fada que tinha ideias – Fernanda Lopes de Almeida)

O que pensa a professora aprender com seus estudantes:

EPISÓDIO I:

No movimento vivo e inquietante da sala de aula...

Era⁶⁴ o mês de outubro, mais precisamente dia 26. Estávamos realizando a segunda aula filmada, e todos da turma já sabiam o porquê da filmagem; já sabiam que eu fazia pesquisa e que a estagiária me ajudava nesse processo. A presença da filmadora era algo que chamava muito a atenção da grande maioria do grupo, e muitos queriam ser filmados, falar com e para a câmera, o que provocava ainda mais agitação e movimento na realização de atividades comuns à rotina do grupo, como, por exemplo, a roda de leitura e depois a conversa e a partilha sobre a escrita que realizavam no diário.

Desde o início de outubro estávamos desenvolvendo o projeto “*Falando de sentimentos: contamos nossas histórias*”, cujo principal objetivo era contribuir para a compreensão dos alunos sobre os sentimentos presentes nas atitudes que temos na escola e fora dela, criando em sala de aula um espaço aberto para a conversa e a escuta sobre o que pensamos e sentimos em relação aos diversos acontecimentos cotidianos que todos vivemos. Assim, uma das ações previstas no projeto era o registro individual dos alunos em um diário, por nós denominado Diário de Bordo. A turma tinha um Diário de Bordo coletivo, no qual eu reunia os registros de cada etapa vivenciada por todo o grupo durante a realização do projeto. Além do Diário da Turma, entreguei a cada criança um pequeno caderno para exercer a função de diário, onde deveriam escrever suas histórias e memórias a partir das conversas e atividades propostas que buscavam abordar os

⁶⁴ Utilizaremos na escrita dos *Episódios* uma fonte diferente daquela utilizada na escrita do restante do texto da Tese de modo que o leitor possa identificar com facilidade os dados.

sentimentos que nos tomam a todo o instante como pessoas, como, por exemplo, o amor, a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, entre outros. Podiam também escrever o que mais desejassem sobre os acontecimentos cotidianos na vida de cada um. Diariamente, após a leitura de histórias diversas que eu realizava, aqueles que quisessem poderiam pedir a palavra e partilhar com o grupo seus relatos pessoais produzidos nos diários.

Naquele dia, a agitação parecia “além da conta”, e muitos ficaram inquietos durante a leitura do livro “O fantástico mundo de Feiurinha”, de Pedro Bandeira. A escolha desse livro foi feita por um grupo de alunas que já sabiam do lançamento do filme sobre a obra que aconteceria no próximo mês. Muito atentas, viram a professora Fran entrando na sala e me entregando o livro com esse mesmo título. Nessa ocasião, mais ou menos duas semanas antes dessa aula, foram as três de mãos dadas em minha mesa: Larissa, Patrícia e Jennifer. Perguntaram: “Prô, este livro é seu?”. “É sim”, respondi, sem dar muita atenção, pois acreditava que não seria uma leitura de sucesso entre o grupo porque a história era muito longa, com detalhes mais complexos, que provavelmente não chamariam muito a atenção dos meninos do grupo, já que os gêneros aventuras e contos de repetição eram os seus preferidos. E elas, demonstrando timidez, prosseguiram: “A gente quer muito assistir a este filme quando sair no cinema. Por que você não conta a história pra gente antes de o filme sair? Igual você fez aqui na sala com a história da Chapeuzinho Vermelho?”. Não podia ignorar tal pedido, principalmente após a justificativa dada, que a mim dizia, de certo modo, da importância do trabalho com as diferentes versões textuais e de como a leitura e o contato com as histórias narradas, presente nos livros, era algo de valor para aquelas meninas. Eu esperava/desejava que fosse também para todo o grupo. Então começamos com a leitura desse livro, exatamente no dia 26 de outubro e que durou uma semana.

Após a leitura dos dois primeiros capítulos do livro, seguimos para a partilha das histórias narradas pelos alunos em seus diários, onde contavam algo que havia acontecido com eles e que consideravam importante escrever para dizer ao grupo na roda. Esse era um momento de livre escolha dos alunos; poderiam querer ou não contar para os amigos o registro produzido. Havia alunos que escreviam todos os dias no diário; outros, que só escreviam se eu solicitasse declaradamente; e outros ainda, que nada escreviam, nem por vontade própria e nem a meu pedido. **A minha intenção era mobilizá-los o mais possível para levá-los ao desejo de escrever a partir da finalidade da própria escrita; pensava em criar condições para que escrever no diário se constituísse de fato uma necessidade**⁶⁵. Portanto, essa não era uma escrita “obrigatória”; porém, a cada roda em que partilhavam seus escritos, eu buscava sempre seduzir e encorajar aqueles que ainda não haviam se arriscado, a fazer o mesmo.

Depois que todos os que pediram o turno da palavra na roda compartilharam suas histórias, levantamo-nos do chão e cada um foi para o seu lugar, sentar com seu parceiro de dupla, que já havia sido definido previamente por mim.

⁶⁵ Os trechos destacados em negrito, ao longo dos *Episódios*, referem-se às verbalizações que tomei como indícios para análise, sendo que as palavras em negrito e sublinhadas representam aquelas que me ajudaram a compreender tanto o significados quanto os possíveis sentidos a perpassar o que definimos por *pré-indicadores*.

Durante todo o ano, trabalhei com o grupo a escrita de textos de memória, em sua maioria cantigas, parlendas e poesias trazidas por eles da Educação Infantil. A partir do segundo semestre, quando grande parte da sala já estava produzindo uma escrita com hipóteses silábico-alfabética e alfabética, achei que seria interessante continuar o trabalho com textos de memória a partir de novas canções, no caso, músicas populares brasileiras que fizeram muito sucesso no passado, inclusive entre os próprios familiares dos alunos. Assim, selecionei algumas canções e também a biografia de seus compositores para que o grupo conhecesse também um pouco do contexto de produção. E todos aprenderam a cantar e apreciar algumas belíssimas canções do nosso repertório de música popular, a listar: *Carinhoso* (Pixinguinha), *A Banda* (Chico Buarque), *Leãozinho* (Caetano Veloso), *Cio da terra* (Milton Nascimento e Renato Teixeira), *Garota de Ipanema* (Vinícius de Moraes), *Tarde em Itapuã* (Toquinho e Vinícius de Moraes), *O Sítio do Picapau Amarelo* (Gilberto Gil). Já no segundo semestre eles conheciam de memória a maioria das composições, aprendidas no movimento de saber de memória para aprender a ler e escrever, ler para aprender a cantar por inteiro, saber cantar para escrever com o objetivo de compor um livro com essas canções, ensinar outras pessoas a cantar e também para problematizar a própria escrita e o conhecimento que tinham da linguagem com a qual se escreve a escrita convencional. Com alguns que já estavam mais avançados tratamos sobre a própria ortografia.

Nesse contexto de produção escrita das canções que sabiam de memória, a atividade planejada para essa aula foi apresentada para o grupo como “*A música é...*”. Organizados por meio de agrupamentos produtivos, cada dupla tinha como desafio escrever por inteiro a letra da canção solicitada por uma ficha que haviam recebido com a indicação de canção. Essa seria a primeira versão do texto, até que se chegasse, por meio de problematizações e intervenções que eu ia promovendo, a uma versão própria para a publicação e divulgação na última reunião de pais. Vale informar que, antes dessa atividade de escrever toda a letra de cada uma das músicas listadas acima, fizemos muitas outras, envolvendo leitura e escrita, com essas mesmas músicas: leitura da letra de cada música, ordenação adequada dos versos e escrita de parte da canção com o uso do alfabeto móvel.

Ocorreu que algumas duplas tiveram dificuldades, pois a ficha com o nome da canção a ser escrita era de uma canção da qual os alunos não se lembravam. Diante dessa dificuldade que os impossibilitava de realizar a tarefa, decidimos cantar cada uma das canções com a intenção de reavivar a memória. Ainda assim, aqueles que não conseguiam escrever, pois não sabiam de cor a música toda, teriam o direito de trocar de ficha com outras duplas, num processo de negociação, para conseguir realizar a tarefa. Ao final, todas as duplas reproduziram a letra de cada uma das canções, que vieram, posteriormente, a formar o livro: “*Músicas do passado para lembrar no presente*”.

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no Caderno de Planejamento).

Na intenção de destacar e aprofundar alguns dos acontecimentos trazidos nesse *Episódio*, decidi compor, junto com a narrativa acima, trechos importantes da narrativa reflexiva que produzi, a partir do procedimento autoscópico. O intuito foi criar condições para uma análise mais aprofundada acerca do vivido, como também elucidar o próprio processo reflexivo instaurado pela e na pesquisa, essencial nas compreensões produzidas, bem como nos encaminhamentos futuros realizados tanto como professora quanto como pesquisadora.

A seguir, trechos dessa narrativa:

O QUE VÊS:

Vejo eu, a professora e a organização da roda para a leitura, na tensão da disciplina e da ordem, na necessidade de que todos “prestem atenção”, de que estejam todos dispostos e mobilizados a participar desse momento com intensidade e prazer... A leitura, a história que a professora separou, tem de suscitar prazer, gosto, interesse em todos do grupo... O corpo também diz, também chama a atenção da criança que se põe de outro modo na roda, que se movimenta e que também se interessa por outros atrativos que concorrem (talvez?) com o momento da leitura, ou que apenas coexistem, porque é possível também no movimento do corpo e no interesse a outros elementos, aprender e ouvir (será?)... Na filmagem, para a professora que ali está - no caso, eu -, tem de se fazer uma coisa de cada vez...

Vejo o valor da partilha e o sentido para o grupo de dar a palavra à criança. Dividir o espaço é preciso, possível, mas é um exercício difícil...

Vejo **a apropriação de Isa**, uma aluna que trouxe para mim tantos desafios e anseios - foi a primeira vez que tive uma aluna com necessidades educacionais especiais em sala de aula e, por muitas vezes, me senti completamente desamparada pela escola e pelo sistema para lidar com esse caso de modo que pudesse fazer o melhor por ela - tendo as condições necessárias também.

Com certeza fiquei muito atenta ao discurso presente na escola de que “como não há as condições ideais e necessárias para o atendimentos de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, também não há muito a ser feito”. Para não cair nessa mesma armadilha, fui, meio que intuitivamente, meio que apoiada na experiência de outras colegas professoras que também atendem em suas salas crianças com necessidades educacionais especiais – e vejo-me agora, olhando a gravação -, **construindo um caminho de lidar com a Isa em busca do melhor para o seu desenvolvimento como criança, que, com toda certeza, também foi construído nas relações com esse grupo de alunos.**

Vejo também a organização do grupo para ouvir a consigna da atividade: livro com músicas populares brasileiras aprendidas pela turma. Atividade: “A música é...”.

A questão da centralidade de alguns aspectos e orientações de organização do trabalho, ainda por conta da professora. Senti certo **incômodo ao saber que essa atividade aconteceu em outubro e algumas questões de gestão da sala de aula ainda não**

aparecem de modo tranquilo pra mim, como o fato de ter de interromper as atividades a todo o instante para pedir silêncio para que todos ouçam as orientações.

Nem todos se lembraram da música que “pegaram”, embora ao pensar no agrupamento e na escolha das canções para cada dupla, havia considerado essa questão. Ou seja, a escolha da música que foi dada a cada dupla foi intencional; busquei deixar os alunos com as músicas com as quais tinham mais afinidade para que pudessem se lembrar das letras, já sabendo que poderiam não lembrar de todas. Ainda assim, no momento da atividade, muitas duplas não se lembravam mais das canções. **Apostando na atividade e no desafio como significativos para o trabalho, que também acreditei possível, resolvi retomar com toda a sala um trecho de cada música, pois assim ajudaria todos a se lembrar do início da canção que tinham de escrever. Felipe se levanta para me entregar um bilhete, enquanto a sala toda canta “A Banda” de Chico Buarque. Vê-lo levantar-se, me entregar o bilhete, voltar para o lugar, cantando a música junto com a sala, como se não quisesse perder nenhum pedacinho, chamou a minha atenção, provavelmente pelo valor que cantar assumia para ele. Ver a Isa acompanhar também as músicas, cantando junto “A Banda”, “Garota de Ipanema” e “Sítio do Picapau Amarelo”, olhar para os corpos se movimentando sentados nas cadeiras (porque não era hora de levantar) no ritmo das canções, os braços se movimentando como se estivessem regendo uma orquestra, os olhos se fechando, sorrisos se abrindo, gestos esses se consagrando em especial na figura do João Vítor, me fazem perceber o valor dado pelas crianças à prática de cantar, conhecer e ouvir essas canções como momento de prazer e fruição.** Foram feitos ainda novos ajustes e trocas de canções com as duplas a partir das músicas que melhor conheciam e com isso sentiam-se mais seguros para escrever, o que não poderia ser de outro jeito, pois, afinal, saber a música de cor era fundamental para que o desafio fosse possível e promotor de aprendizagem para as crianças.

O QUE PENSAS:

Penso sobre **o exercício de professora-alfabetizadora comprometida com a aprendizagem da leitura e da escrita de seus estudantes e com a ampliação do seu repertório simbólico e linguístico que se mostrou tão intenso nessa busca de ensinar.**

Penso nas falas não escutadas no momento da roda, por exemplo, o diferente que ali se instaura e, às vezes, incomoda (porque se mostra contra o estabelecido/a ordem/ o combinado de não haver interrupções durante a fala da professora) requer um gesto de interrupção, sim, de “vagareza” : é preciso aprender a ouvir e demorar-se nessa escuta do que dizem as crianças, do que pretendem informar com seus gestos; é preciso, como tão bem diz Larossa : “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar (...), parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes (...) falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. **Aqui, as crianças me pedem tempo e espaço.**

Com a possibilidade de debruçar-me sobre a imagem gravada, debruço a olhar para esta questão: perceber, pensar, compreender essa necessidade...

Essa necessidade também se mostra no momento da partilha do registro do diário, do que lhes acontece, da possibilidade de uso da escrita a serviço de uma prática social, que, para

o grupo, nada mais era que uma possibilidade de não deixar escapar o que acontece na vida que se vive fora da escola e, às vezes, se quer contar para os amigos, dividir com um grupo em um espaço aberto e criado para essa prática.

Olhar para Isa e observar a apropriação que ela faz tanto da fala, quanto da prática, da escrita e da leitura para partilhar uma história vivida fora da escola, além de constatar a possibilidade de comunicação, de interação no grupo, de valorização do que o outro, diferente, mobiliza e nos possibilita conhecer e também aprender me dá a dimensão da qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e, de algum modo, talvez, da própria aprendizagem promovida por essas trocas tão ricas. Sim, socializar na roda a escrita do diário era uma prática potente em sala de aula. Sim, aqui as crianças confirmam sua potência e a possibilidade de invenção e de reinvenção do grupo e da própria professora.

Ao rememorar as canções, as crianças pensavam em cantar e talvez, se houvesse espaço, se eu tivesse possibilitado esse espaço, dançar e movimentar-se no ritmo que contagiava. Nesse momento, a necessidade da escrita e da leitura para a produção do livro me pareceu muito mais uma necessidade minha, da professora-alfabetizadora, do que das crianças.

O QUE FAZES COM O QUE VÊS E PENSAS:

Tomo consciência da importância de **atentar-me para o que as crianças insistem em dizer e mostrar com os movimentos que produzem com o corpo, com gestos e falas que entremeiam o encaminhamento pedagógico da aula, a compreensão de que é preciso dar tempo e espaço ao grupo. Grupo de crianças que insiste em ensinar a necessidade desse movimento em sala de aula, ainda que a professora, às vezes, não perceba essa insistência durante a ação. O saber que emerge dessa reivindicação dos gestos e movimentos que os alunos produzem, muitas vezes à revelia da autoridade da professora em sala, é aprender a olhar para essas outras formas de manifestação e expressão dos alunos em sala de aula também como produção e aprendizagem importantes para o desenvolvimento de todos.**

(Narrativa metarreflexiva produzida por mim a partir das sessões de autoscopia)

EPISÓDIO 2:

O projeto, a roda, o diário, a arte e a escrita: partilha e comunhão

Foi em meio aos versos e à melodia da música “Monte Castelo”, de Renato Russo, que iniciamos a aula no dia 16 de novembro de 2009. A leitura do dia havia sido a letra da canção, que depois pôde ser apreciada por todos na roda, quando pudemos ouvi-la. Ouvir a música e ler os versos da canção como história do dia foi uma escolha intencional e mais uma atividade do projeto “Falando de sentimentos: contamos nossas histórias”. Foi intencional porque a fim de dialogar com o que viria a seguir em nosso dia de aula: a leitura e a partilha das histórias dos diários dos alunos. O registro desse dia não era apenas a partilha de uma situação comum, do que havia acontecido no dia anterior. A proposta, anunciada na aula anterior, era em casa, e com alguém especial ou com muitos outros entes queridos, **escrever no diário o que a palavra amor significava para cada um e ainda retratar do modo como fosse possível uma história vivida em que esse sentimento estivesse presente. Era narrar um acontecimento da vida singular de cada criança, de cada uma das famílias, que de alguma maneira tivesse a marca desse sentimento – o amor** - a partir do modo como cada um o compreendia. Muitos trouxeram seus registros, suas histórias com a vontade, alegria e segurança de quem presenteia o grupo com algo muito especial. Estavam completamente ansiosos para a leitura do que haviam escrito no diário. Definida a sequência de quem falaria em qual momento, nos deleitamos ao ouvir e conhecer a história de cada um que ali tomava a palavra para compartilhar suas experiências pessoais envolvidas pelo sentimento do amor, pelas lembranças, pelos acontecimentos, pelas dificuldades e conquistas que traziam em si a palavra amor. Foi um momento de comunhão, de nos tornar cada vez mais próximos, cada vez mais íntimos

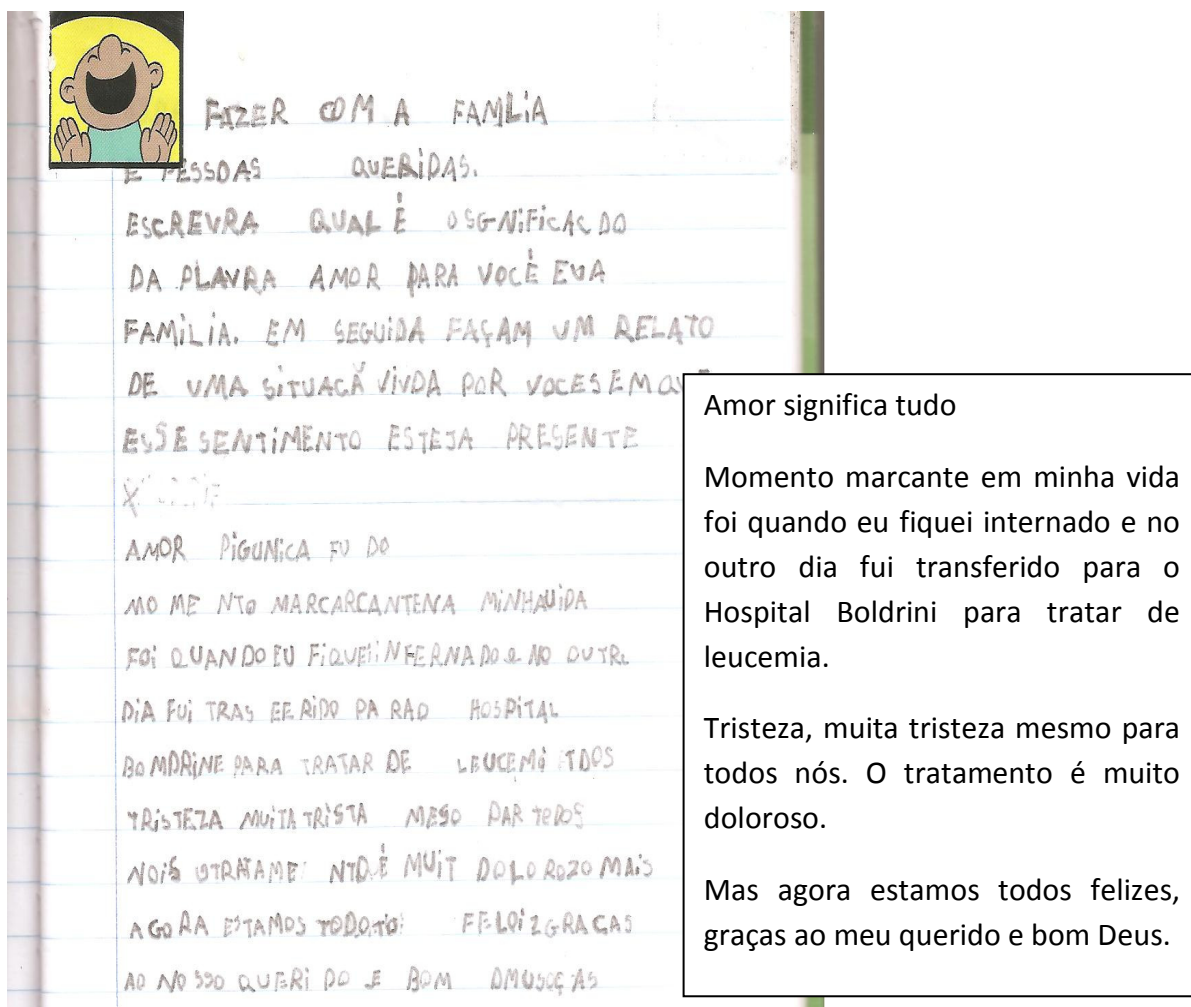


Figura 11: Registro produzido no diário pessoal do aluno João Vítor sobre os sentidos construídos a partir do sentimento de amor.

Continuamos adiante para as demais atividades planejadas para esse dia que havia começado de um jeito tão especial. Continuaríamos a conversar, pensar e experienciar emoções, histórias e imagens que pudessem retratar outros sentimentos. Além do amor, nessa aula, falamos também do sentimento “tristeza”.

Para essa conversa, **busquei mobilizar os alunos a partir da observação e apreciação de algumas obras de arte**, reproduzidas em papel de fotografia, em tamanho A4, fixadas por toda a lousa, em uma altura que fosse favorável ao olhar e apreciação de cada um deles, tentando remontar na própria sala um ambiente de exposição artística. As imagens referiam-se às seguintes obras: *Girassóis*, *Noite estrelada* e *Auto-retrato* de Vicent van Gogh, *Mulher em frente ao espelho*, *A família de Saltimbancos*, *Guernica* de Pablo Picasso, *Casas do parlamento* de Claude Monet, *A árvore da vida* e *O beijo* de

Gustav Klimt, *Dia sombrio* de Pieter Bruegel, *O menino da camisa azul* de Amedeo Modigliani e *Envenenados* de John Singer Sargent.

Organizei os alunos em grupos de quatro a seis e disse que chamaria cada grupo para ir à lousa, observar mais de perto cada uma daquelas imagens. Antes que eu explicasse o objetivo da atividade, em coro fui interrompida com a pergunta “Pra quê?”. **Disse que a minha intenção era que aquelas imagens nos ajudassem a pensar sobre um outro sentimento que seria tema da nossa conversa a partir de então: a tristeza.** Sendo que a ideia era que cada grupo observasse bem cada uma das imagens e escolhesse aquela que o fizesse pensar sobre esse sentimento. Assim, fui chamando um grupo de cada vez e observando as reações, gestos, conversas e palavras que escapavam enquanto observavam aquelas figuras.

Fizeram muito mais que observar, de fato, apreciaram, tanto que ao escolher a imagem para levar para o grupo, esqueceram que deveria ser uma imagem que tivesse alguma relação com sentimento de tristeza. Alguns escolheram as imagens que mais gostaram por tê-las achado, simplesmente, “muito bonita!”, como me disse Joyce ao justificar sua escolha. Lembrei novamente ao grupo que a ideia era uma imagem que nos fizesse pensar sobre o sentimento de tristeza, ou que nos lembrasse de algum acontecimento que tenha provocado esse sentimento.

Depois que todos os grupos passaram pela nossa exposição e escolheram suas imagens, pedi para que nos próprios grupos conversassem um pouco mais sobre a imagem escolhida, tentando reparar em cada detalhe, nas cores, formas e expressões que foram utilizadas pelos pintores e que tentassem relacionar a imagem produzida com o que eles achavam que era a tristeza para cada um deles. Para que ficasse mais fácil de compreender, lancei a seguinte pergunta: “Por que a imagem escolhida pelo grupo faz lembrar algo triste?”. **Em seguida, distribuí para cada um tiras de papel colorido para que a partir da conversa que tiveram com os colegas escrevessem a própria definição desse sentimento.** A tira de papel estava para ser completada a partir da seguinte afirmação: *Tristeza é...*

Enquanto conversavam, escreviam, olhavam para a imagem escolhida, fui circulando pelos grupos para auxiliá-los tanto na produção escrita como também para satisfazer minha curiosidade em saber o que escreveriam. Além da escrita, solicitei que também fizessem um desenho que para cada um deles fosse representativo do sentimento de tristeza. **Em palavras, foram traduzindo experiência e significação do próprio conceito, através dos seguintes registros⁶⁶:**

⁶⁶ Os registros foram transcritos exatamente como as crianças os produziram, em letra de forma maiúscula, uma vez que nem todos dominavam a letra cursiva ainda e com problemas ortográficos em função de estarem recém-alfabetizados.

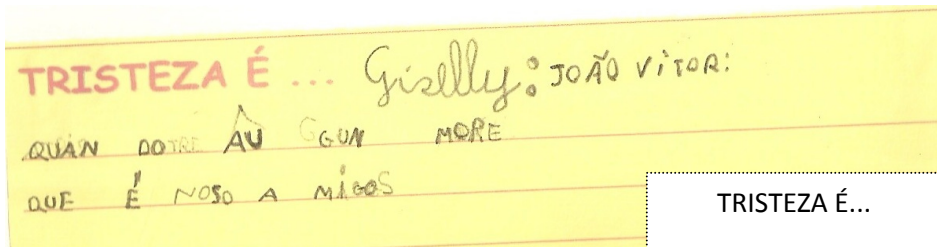


Figura 12: Livro dos sentimentos

TRISTEZA É...
 Quando alguém morre que é nosso amigo.

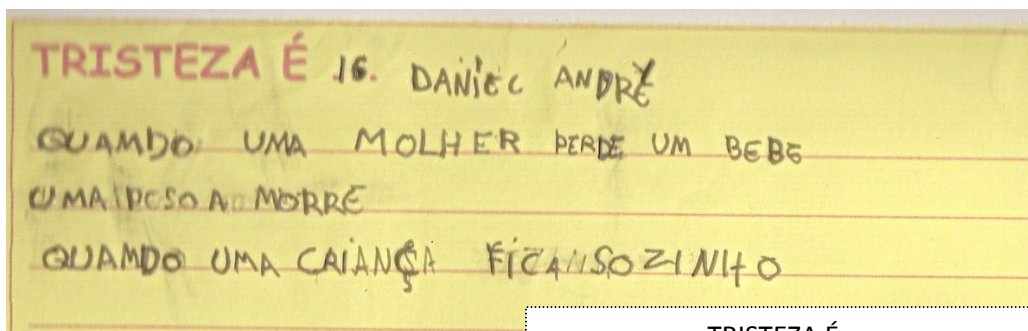


Figura 13: Livro dos sentimentos

TRISTEZA É...
 Quando uma mulher perde um bebê.
 Uma pessoa morre.
 Quando uma criança fica sozinha.

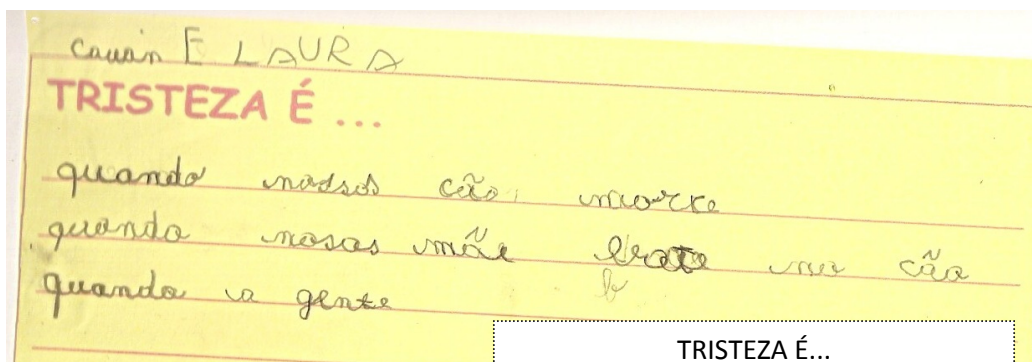


Figura 14: Livro dos sentimentos

TRISTEZA É...
 Quando nosso cão morre.
 Quando nossa mãe bate no cão.

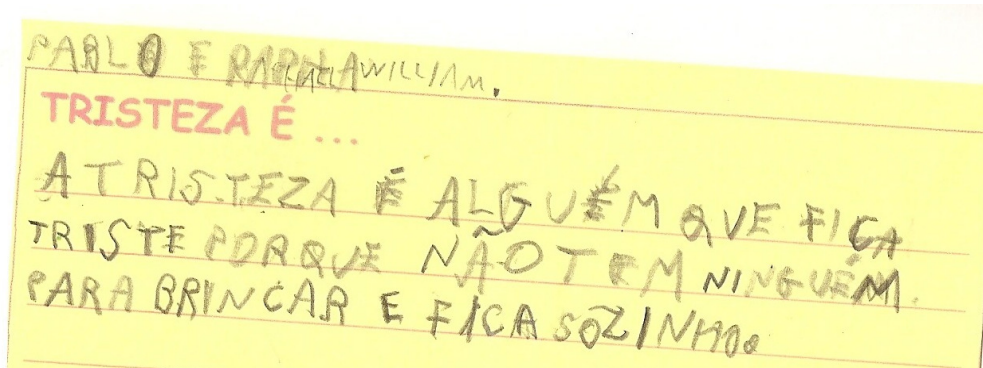


Figura 15: Livro dos sentimentos

TRISTEZA É...

A tristeza é alguém que fica triste porque não tem ninguém para brincar e fica sozinho.

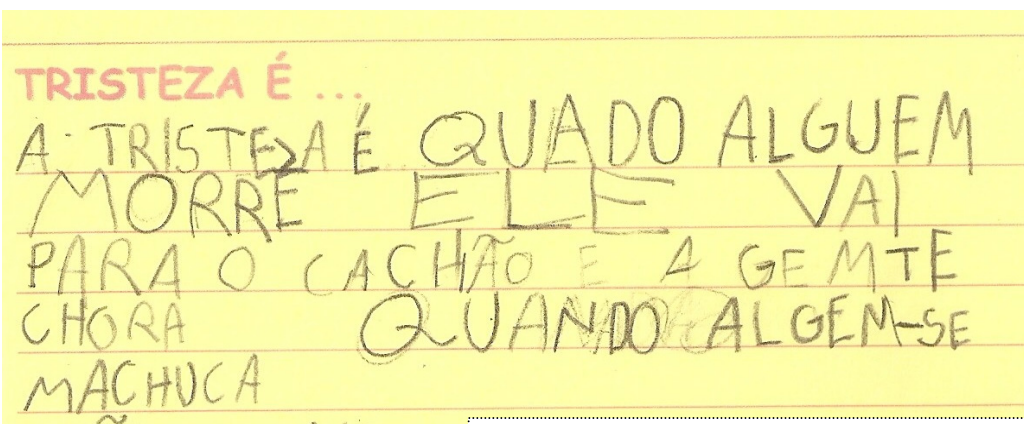


Figura 16: Livro dos sentimentos

TRISTEZA É...

A tristeza é quando alguém morre. Ele vai para o caixão e a gente chora. Quando alguém se machuca.

Essas foram algumas das definições produzidas pelos alunos sobre o significado da palavra/do sentimento tristeza que foram compartilhadas com todos da sala junto com o desenho que fizeram. Nesse momento de socialização cada aluno levantou do seu lugar, indo até a frente mostrar o desenho, dizendo o que representava a imagem produzida e também fazendo a leitura do que havia escrito. Todas essas produções foram organizadas no Diário de Bordo da turma, onde registrávamos coletivamente cada uma das atividades do projeto e que pode ser apresentado aos pais em nossa última reunião.

A realização dessa atividade e todo esse momento intenso de trocas, observações, representação, elaboração e verbalização durou quase o dia todo. Quando encerramos a

atividade do projeto, faltava quarenta minutos para a saída, ficando a última aula destinada para uma atividade de matemática que envolvia a resolução de problemas a partir de cálculo mental.

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no caderno de planejamento).

Trouxe, aqui, uma pequena descrição dessa aula, buscando criar possíveis imagens das relações e produções que se estabeleceram diante do planejado para esse dia, para que seja possível dimensionar de certo modo o contexto videogravado e potencializador da reflexão que se segue, produzida também de forma narrativa, dias depois da aula em questão e do procedimento autoscópico realizado.

Vamos à próxima narrativa metarreflexiva, na continuidade do exercício, iniciado há pouco, de refletir, a partir dos indícios que a própria reflexão sobre a prática docente enleva, e compreender em saberes, vozes e ações discentes, possíveis saberes e conhecimentos da minha própria docência.

O QUE VÊS

O envolvimento do grupo com a prática de registro no diário, ainda que nem todos o realizem com a frequência que eu solicito, é algo marcante ao olhar/pensar/ver as crianças em roda, e acho que nessa roda, em especial, esse envolvimento me saltou aos olhos. **As crianças, nitidamente, vêem motivo, têm motivos para escrever e não só... Elas desejam compartilhar, de alguma maneira, lendo elas próprias ou com ajuda**, há aquelas que ainda não apresentam a fluência necessária para um momento de leitura coletiva e ainda se embaraçam nesse movimento de ler sozinhas, o que é perfeitamente compreensível.

Nessa roda, a socialização foi do registro sobre o significado do amor para cada criança e sua família e, ainda, o relato de um momento vivido que tenha sido envolvido pelo sentimento do amor, que represente esse sentimento. (...) Muitos deles fizeram, a maioria, e todos queriam partilhar de algum modo.

E partilharam. E que bacana esse espaço. Olhar para esse momento de outro modo, como capaz de enxergar com os olhos de quem está de fora, um privilégio da filmagem, me deixa emocionada com os gestos produzidos, com as histórias narradas. Mas é interessante que essa emoção também expressei ali, no momento da leitura dos alunos, com um sorriso que parecia não caber dentro de mim, **completamente surpresa e admirada com as apropriações que cada um fez da proposta de produzir o relato junto com a família.**

Nesse momento, **as crianças se conhecem ainda mais e eu também as conheço mais por meio de uma escrita própria da qual mostram também apropriar-se e dominar.** A roda continua acontecer, em meio a outras conversas e interações que não só a do colega que está com o direito de fala, e como estão em processo de aquisição dessa fluência na leitura, muitas vezes fazem a leitura do relato em um tom de voz mais baixo e nem todos conseguem ouvir. Nesse momento, sinto-me no direito de intervir, e para além, de pedir silêncio e que prestem atenção, acabo, com alguns alunos, lendo novamente o que acabaram de ler, em voz alta para que todos ouvissem, querendo mostrar a todo o grupo o valor presente em cada história, o valor de partilhar com todos uma história tão íntima.

Há também alunos que quiseram partilhar a história com o grupo, mas ainda sem condições de realizarem sozinhos a leitura, então, deixavam que eu lesse por eles, como era o caso de João Vítor. Peguei o diário dele e comecei a ler para a turma. Uma história linda e comovente, relatando a importância do sentimento do amor no enfrentamento da leucemia, doença da qual vinha se tratando há cerca de três anos e estava em um momento muito especial, praticamente curado. Ao olhar para essa cena em especial, me vejo completamente envolvida com a história de João como se fosse minha também e começo a falar e comentar por ele. João ficou quieto, apenas fazendo sim com a cabeça, concordando com tudo o que eu dizia. E depois vieram outras histórias: Pablo, Marlon, Matheus, Juliano, Jenifer, João Gustavo, Daniel e Isa.

Novamente Isa, que não largou o seu diário durante todo o momento da roda, quis fazer a leitura do seu registro aos colegas. Quando vejo o registro feito pela sua mãe, pergunto: “A professora, pode ler para a sala?” e tenho sua autorização. Finalizamos a roda e o momento de socialização dos registros. **Isa, ao contrário do que eu pedi que fizesse: “Voltar para o seu lugar”, vai até a câmera e mostra novamente seu texto e faz, ela própria, a leitura do que acreditava estar escrito, registrando na filmagem uma leitura feito por ela própria.** Toda segura diz: “Mamãe é feliz. A é amor e Isa é feliz também”. Só pude saber desse acontecimento olhando o vídeo, dessa postura da Isa de chegar para a câmera e mostrar o que estava escrito e como é que se lê a revelia da minha orientação que era sentar no lugar.

A atividade seguinte, pensar sobre o sentimento de tristeza, os momentos da vida em que sentiram-se tristes e conversar com os amigos sobre isso a partir da apreciação de obras de arte também foi uma atividade mobilizadora para o grupo e foi a primeira vez que a vivenciaram com o objetivo de fazer uso de metáforas para ajudar a pensar sobre algo.

No exercício, esqueceram um pouco que as imagens estavam ali para ajudar a pensar sobre o sentimento de tristeza, e, **simplesmente, apreciaram, tanto que ao escolherem uma imagem para inspirar a conversa e o desenho que fariam depois, alguns, como a Joyce, por exemplo, justificava a escolha pelo fato de ter achado o quadro bonito e isso, pra ela, bastava.** Nesse momento da escolha, as minhas intervenções pedindo que justificassem o porquê de uma imagem e de que modo ajudava a pensar sobre a tristeza foi no sentido de não se dispersarem da proposta e, surpreendente também foram os argumentos para justificar as escolhas. O quadro “Girassóis” do Van Gogh representa a tristeza pois na pintura há flores perdendo a vida e morrendo, disse Patrícia. Houve também a escolha feita por Cauã de “Mulher ao espelho” de Pablo Picasso com a

justificativa de que a tristeza da mulher era porque se achou feia ao ver sua imagem no espelho. Juliano, André e João Gustavo escolheram “Guernica”, acharam que a imagem era de violência como se um monstro estivesse atacando, como se fosse uma guerra e isso causava tristeza a todos que deviam estar ali no quadro. **Depois que todos os grupos escolheram suas imagens, foi inevitável as crianças circularem pelos outros grupos para saberem qual haviam escolhido e olhavam com atenção, manuseavam, trocavam as imagens, como se estivessem de fato procurando algo, movimento esse que extrapola o planejado, movimento de apreciação das imagens que me faz pensar em outras potências dessa atividade.**

O QUE PENSAS

Primeiramente **com relação à roda de leitura e partilha dos registros de diário, reconheço-a como um espaço legitimado pelas crianças. Sim, legitimaram o espaço de poderem dizer suas histórias ao quererem fazer a leitura do registro e, mesmo aqueles que ainda não dominavam completamente o processo de leitura ou que acabaram de conquistar o domínio da leitura convencional, lendo ainda com certa dificuldade na fluência, sentiam-se encorajados e desejosos em dividir suas histórias.** Sentiam-se também **confiantes na escuta dos amigos e confiantes na escuta e acolhimento da professora.** A cada criança que foi ao meu lado para ler ou pedir que eu lesse o relato feito em casa com a família, o que senti/pensei **foi o quanto valorizavam minha postura de estar ali ao lado deles, os olhares e gestos afetuosos, a proximidade física, o contato, o vínculo, tudo muito explícito.** Pensando sobre as imagens exibidas no vídeo e o vivido, tenho a percepção de que **esse momento nos aproximava, possibilitando o estreitamento da parceria professora-alunos.**

A leitura e escrita aqui estavam completamente associadas a prática social. No diário não havia medo de escrever e na roda não havia medo de ler, ainda que com certa dificuldade, ainda que não conseguissem, mas lá estava a professora, lá estava eu, pronta para ler com eles ou por eles, sem problema algum, afinal também se aprende a ler e se conquista essa fluência, entonação, na leitura em voz alta feita pelo professor.

Olhar para o vídeo, observar os encaminhamentos da proposta de atividade do projeto que aconteceu nesse dia, poder ressignificar essas situações e situar o que vejo por escrito me faz pensar nas possibilidades e ausências da atividade de apreciação das imagens desenvolvida, no objetivo do projeto *Falando de sentimentos* e nas elaborações que foram possíveis às crianças a partir dele. Nesse dia, **o objetivo era conversar com as crianças sobre o sentimento de tristeza, fazê-las pensar a esse respeito, mas de um modo mais elaborado,** tendo como apoio imagens, pinturas. **A ideia foi fazer uso de imagens como possível metáfora para potencializar o pensamento das crianças.** Esse é um grupo de crianças que tem familiaridade com a prática de observar pinturas e obras de arte, conhecer a biografia e histórias das produções e de seus artistas, em função das atividades que vivenciam nas aulas de Arte com outra professora. Mas essa oportunidade de apreciar, demorar-se nas imagens, tocar a imagem, foi algo que envolveu a todos eles, e acredito que pelo fato de não ser uma prática tão familiar.

(...)

Na verdade, foi a primeira vez que desenvolvi essa atividade com crianças, tendo sido a primeira vez que fizemos isso juntos. **Os comentários que faziam a respeito do que viam nas imagens, as relações e elaborações da imagem com o sentimento de tristeza, tentando compreender, se naquelas pinturas encontravam motivos, razões, elementos para justificar esse sentimento, a partir do que elas próprias acreditavam que significava a tristeza, foi de uma riqueza tamanha, principalmente por se tratar de um exercício mais abstrato em termos de elaboração simbólica.**

As imagens contribuíram para que as crianças pudessem ampliar a compreensão que traziam acerca desse sentimento para além de suas próprias experiências, como demonstraram no registro escrito que produziram para o livro coletivo dos sentimentos. Antes de olhar para as imagens tinham muito forte a associação tristeza e morte, ou seja, “ficamos tristes quando alguém morre, uma pessoa especial, um bichinho de estimação”, uma representação apoiada em suas próprias experiências. Outra associação que já de imediato fizeram quando comecei com eles a conversa sobre tristeza foi a relação desta com o sentimento de solidão: “ficamos tristes quando ficamos sozinhos”, “quando não temos amigos”, “quando a mãe vai embora”, etc. A partir das imagens passam a pensar em outras situações como a violência física, a guerra, sentir-se feio ou não sentir-se bem. **Esse foi um movimento de muita intensidade e revelador das impressões, dos anseios e representações das crianças sobre assuntos da vida, e que, às vezes, não têm lugar de expressão na escola.**

O QUE FAZES COM O QUE VÊS E PENSAS

Desse momento específico, dos saberes das crianças que invadem a sala e, que só me é possível compreender a partir desse exercício de deslocamento, **percebo e consigo nomear o saber da comunhão de histórias vividas a partir da narrativa oral e escrita, o saber do direito a falar na roda o que pensa e como pensa, o saber traduzido no exercício da sensibilidade promovida pela apreciação de produções artísticas em relação com o vivido/sentido.** E como saber docente, construído a partir do movimento de refletir sobre minha própria prática em diálogo profundo com os saberes discentes apontados reconheço **o saber da experiência estética enquanto saber constitutivo do desenvolvimento humano do professor e das crianças.**

(Narrativa metarreflexiva produzida por mim a partir das sessões de autoscopia)

Episódio 3: Atividades para aprender a ler e escrever: troca de cartas

Iniciamos a aula, como de costume, com a organização da roda para a leitura da história do dia e, em seguida, a partilha dos registros produzidos no diário pessoal dos alunos. Naquele dia, a história escolhida foi a lenda Maria Pamonha⁶⁷, presente no livro de

⁶⁷ Lenda latino-americana de domínio público, publicada na Coletânea de Textos – Projeto Ler e Escrever – Secretaria de Educação de São Paulo – FDE, 2009. A lenda conta a história de uma jovem bem humilde que trabalhava em uma fazenda e se apaixonara por seu patrão: um jovem bonito e cobiçado. Todas as noites,

coletânea de textos dos alunos do projeto Ler e Escrever. A história chamou muito a atenção do grupo, concentrando ao mesmo tempo, olhares atentos, expressões curiosas e risos abertos, pois a lenda além de se aproximar do conto de fadas “Cinderela”, de grande conhecimento dos alunos, também reunia em sua estrutura textual elementos de repetição que possibilitavam às crianças antecipar a própria construção do texto, além de elementos surpresa que alimentavam ainda mais a curiosidade do que poderia acontecer, em um movimento em que as crianças criavam hipóteses sobre os desdobramentos da história e depois confirmavam ou não tais hipóteses.

Ao final da leitura, o grupo chegou à conclusão de que essa lenda correspondia a uma possível versão do conto da Cinderela, a outro jeito de contar essa história e oralmente foram elencando elementos do texto que ajudavam a validar tal afirmação. Essa comparação entre as histórias não foi uma situação didaticamente planejada, no entanto, a sua ocorrência demonstrou uma dada apropriação dos alunos quanto a capacidade de relacionar textos diferentes (intertextualidade), comprando-os quanto as semelhanças e diferenças a partir de elementos do próprio texto. Tal atividade já havia ocorrido de modo intencional e com esse objetivo em outros momentos, porém, nesse dia, foi uma iniciativa dos alunos como prática incorporada e construída coletivamente em sala de aula.

Em seguida, passamos para a partilha dos registros do diário, sendo que apenas Guilherme solicitou para fazer a leitura, pois em função de um lanche coletivo que haveria na hora do recreio com todas as turmas da escola, muitos acabaram esquecendo seus diários em casa ou mesmo não realizando registro algum, já que a preparação e o entusiasmo para a realização dessa confraternização havia tomado conta da grande maioria dos alunos, desde o dia anterior.

Mas, para Guilherme, a partilha do registro produzido em seu diário era algo de grande importância e necessidade, pois algo muito importante havia acontecido com ele e era preciso partilhar, no desejo de buscar consolo e apoio: seu cãozinho havia falecido no dia anterior e isso lhe causara um sofrimento muito grande, tendo escolhido a prática do registro como possibilidade de dividir essa dor e buscar conforto.

Os amigos procuraram ouvir com atenção e acolhimento a situação contada pelo Guilherme e após o término de sua leitura, muitos deles pediram para falar também no desejo de contar situações parecidas sobre os animais de estimação que tiveram um dia, e que também haviam morrido. Essa foi a forma que encontraram de apoiar o colega, como se quisessem dizer que sabiam o que Guilherme estava sentindo, pois já haviam vivenciado uma experiência assim. Quando Guilherme terminou seu relato, fiquei surpresa, pois não esperava por esse acontecimento, e prontamente fui abraçá-lo dizendo

antes de seu patrão sair para o baile, Maria Pamonha sempre lhe pedia para acompanhá-lo. E todas as noites o rapaz negava-lhe o pedido, sempre de modo grosseiro e humilhar a pobre moça. No baile, o jovem havia se encantado por uma bela e misteriosa moça, que para sua surpresa era a empregada que trabalhava em sua casa, a quem se referia sempre com muito desprezo. Ao final da lenda, o jovem busca se redimir diante das maldades feitas a humilde Maria Pamonha, pedindo-a em casamento.

que podia contar comigo para desabafar sua dor e que eu conseguia imaginar um pouquinho a tristeza que estava sentindo. Individualmente, perguntei se ele gostaria de falar mais sobre isso e que poderíamos conversar mais, mas balançando a cabeça, ele disse que não e que estava tudo bem.

Então passamos para a atividade seguinte que era a entrega das cartas que os alunos da *Turma do Garfield*, meus alunos do 5º ano na Escola Municipal, haviam produzido para os alunos da *Turma dos Backyardigans*. Como já descrito anteriormente, ao longo do ano letivo de 2009, os alunos dessas duas turmas trocaram correspondências em um processo que iniciou coletivamente e aos poucos foi se individualizando, de modo que a singularidade dos remetentes e destinatários pudesse ganhar formas mais definidas. Junto com a Patrícia (professora em formação que fazia estágio em minha sala de aula na Escola Municipal) **investi nesse projeto de escrever cartas, de corresponderem-se com outros significativos como o caminho possível para verem-se como sujeitos com histórias que muito importavam à escola.** Ao longo do ano houve oito situações de correspondências trocadas, iniciadas primieramente num movimento em que a turma do 5º ano coletivamente produzia cartas para a turma do 2º ano endereçada ao grupo como um todo, trazendo elementos da identidade de cada um dos grupos. No decorrer do projeto, fomos planejando situações em que a partir de uma carta coletiva, cada aluno individualmente deveria respondê-la colocando ali marcas de sua singularidade. Nesse movimento, sem que as crianças das duas turmas se conhecessem pessoalmente, foram estabelecendo relações mais estreitas e individuais, na qual o remetente da carta, a partir do momento em que assumia sua identidade, tornava-se também destinatário, **fazendo emergir uma rede de trocas e partilhas de histórias de vida, emoções, dificuldades, desejos e curiosidades.**

Nesse dia (25 de novembro de 2009), os alunos da *Turma dos Backyardigans* recebiam as cartas pessoais, destinadas especificamente a cada um do grupo. Movimento que causou encantamento e curiosidade entre todos, legitimando mais uma vez o uso da escrita e leitura como práticas socialmente construídas e historicamente situadas, mobilizando nos alunos o desejo e a necessidade em ler e escrever, pois essas são ações que nos humanizam e constituem a vida vivida na escola e fora dela.

Recebiam as cartas e organizados em grupos, liam individualmente, depois coletivamente, alguns em duplas, outros com ajuda (do colega ou da professora), compartilhavam com os amigos do grupo as cartas recebidas, as notícias ali encontradas e a fotografia do remetente da carta, pois junto com a carta veio também uma fotografia do remetente para que pudessem se conhecer ao menos por fotos. Cabe dizer que nesse momento, haviam alunos que ainda não conseguiam fazer a leitura de forma convencional, e outros já a realizavam mas não com proficiência necessitando de ajuda para realizar a atividade.

Como estávamos no final do ano e essa seria a última situação didática planejada com o objetivo de trocar correspondências entre as turmas, propus ao grupo após a leitura das cartas, que cada um deles produzisse um cartão de natal para o amigo que haviam lido escrito a carta, como forma de agradecimento e, porque o Natal se aproximava e, nesse momento, as pessoas costumam celebrar e partilhar desejos de uma

vida alegre, com saúde, amor, e renovações. Junto com o cartão de Natal iria também a fotografia de cada um deles para que os outros alunos também pudessem conhecê-los. **Fui surpreendentemente contestada por um dos alunos que disse preferir escrever uma carta ao invés de um cartão, demonstrando que sabia diferenciar cada um dos suportes textuais bem como a finalidade dos mesmos.** Diante dos apontamentos de Pablo **foi necessário reavaliar a proposta inicial, reformulando-a e abrindo possibilidades para a produção dos dois tipos de texto.**

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no caderno de planejamento).

Como fizemos nos dois *Episódios* anteriores, seguem alguns trechos da narrativa metareflexiva, para compor com a narrativa já apresentada, outros possíveis sentidos e significados produzidos no *Episódio* em questão.

O QUE VÊS:

A leitura prazerosa da Lenda Maria Pamonha, as relações que as crianças vão estabelecendo durante a leitura ao pronunciarem sobre as semelhanças da história com o conto Cinderela sem que eu perguntasse ou dissesse qualquer coisa, as antecipações que fazem com relação às falas dos personagens a partir da compreensão de algumas características de linguagem do próprio texto, **crianças deitadas na roda como se não estivessem na escola, mas em um lugar de aconchego e intimidade onde se pode deitar com as pernas para cima, acariciar o rosto de um amigo e ainda assim ouvir a história contada por um adulto. O adulto? A professora. O espaço do aconchego? A escola. Vejo nessa imagem possibilidades de reinvenção de tempo, espaço, e sujeitos.** Finalizada a leitura, vamos para um momento tão significativo quanto esse que se encerra, era dia de receber cartas da *Turma do Garfield*, e dessa vez todos eles responderam individualmente a cada um dos alunos da *Turma dos Backyardigans*, além da carta, mais uma surpresa: a fotografia de cada um dos remetentes possibilitando a essas crianças do segundo ano conhecerem seus destinatários reais com quem ao longo do ano trocaram algumas correspondências. **É encantador observar as reações e expressões no rosto de cada um ao receber o envelope, abri-lo, entrar em contato com a carta, mobilizar estratégias para dar conta da leitura** uma vez que a maioria delas estava escrita em letra cursiva e algumas com uma caligrafia que não facilitava muito para aqueles acabaram de ser alfabetizados, mas ainda assim, liam e pediam ajuda daqueles que já liam com maior fluência e autonomia. Depois, um movimento de crianças a circular entre os grupos querendo saber como era a carta recebida pelos outros colegas, quem eram as crianças que escreveram, como eram seus rostos, se o envelope estava decorado ou não, se havia desenhos na cartinha, se a letra era bonita ou se era “uma letra difícil” como disse João Gustavo, ao

invés de dizer que a letra do amigo era feia ou ilegível. Me insiro nesse movimento, feliz da vida, e **passo a compartilhar com os alunos desse momento, me disponho a ler para alguns o que a carta dizia, respondia perguntas outras que me faziam a respeito daquelas crianças que acabavam de conhecer nas fotografias,** e que também foram conhecendo aos poucos, ao longo do ano. Encanto-me e novamente surpreendo-me sim com a disponibilidade de troca, partilha e aprendizado que vão demonstrando, independente da solicitação ou orientação da professora, independente das minhas explicações, na verdade, enquanto entrego as cartas e intento explicar o que significava aquele movimento, as crianças vão conversando entre elas, tomando suas decisões, independente do que dizia. Percebo no momento tento me recolher, **procuro tomar um outro lugar na sala, para além de professora-explicadora, alguém que partilha de uma situação socialmente constituída dentro do espaço da sala de aula.** Quando cada um termina a leitura, começam a se organizar conversando entre eles o que responderiam e solicitam folhas para escrever novamente uma outra carta. Nesse momento sugiro que ao invés de uma carta seria interessante que escrevessem um cartão de Natal, pois estávamos no final do ano e pego já o material que havia preparado para essa escrita. **Muitos adoram a ideia e outros nem tanto, como Pablo e Rafael. Pablo ao ver o suporte no qual produziria a escrita, um cartão em branco para que pudesse ilustrar e escrever, questiona: “mas eu tenho tanta coisa para contar pro Renan e é coisa que a gente não conta no cartão, conta na carta”.** Diante de Pablo, volto à frente, meu lugar de professora-explicadora, mas **em uma postura de quem reavalia o percurso,** e digo que se alguém quisesse além do cartão de Natal escrever uma carta também poderia e que deixaria em cima da minha mesa folhas com linhas para a escrita da mesma.

O QUE PENSAS:

Penso no movimento instaurado ao receberem a carta, **penso em mim, professora, deixando um pouco o lugar daquela que ensina o que os alunos supostamente precisam aprender e assume outros lugares e movimentos,** o lugar de “carteira” a entregar cartas, o lugar de ouvinte daquele que quer compartilhar a carta que recebeu, o lugar de quem ajuda e compartilha lendo a carta para aqueles que ainda não conseguiam desempenhar essa ação e precisavam de ajuda. Penso na **potência do meu planejamento ao criar em sala de aula condições** para que as crianças **vivessem dentro da escola situações reais de uso da leitura e escrita,** conseguindo aqui, aproximar o mais possível a versão escolar de um dado tipo de texto, com uma dada finalidade, a sua versão social. Penso na fala de Pablo, completamente **desestabilizadora de minha certeza e sabedoria docente,** e penso nos quatro alunos que ainda **não haviam dado conta do processo de alfabetização,** afinal era 25 de novembro. Para eles, o período de um ano, as atividades desenvolvidas, as intervenções e encaminhamentos realizados, não haviam sido suficientes para concluírem o processo de aprenderem a ler e escrever convencionalmente, e **essa situação ocupa de modo avassalador os meus pensamentos, me levando aos questionamentos inevitáveis: “Onde foi que eu errei? O que faltou no percurso que eu não dei conta de ajustar á tempo? E com essas questões o sentimento de incapacidade da professora.** Primeiro ponho-me a pensar mais detidamente sobre a fala de Pablo e o quanto foi **promotora de aprendizagem e mudança durante o próprio curso da ação** em sala. A partir da fala de

Pablo, me dou conta de que era preciso considerar no contexto de produção escrita as intenções de quem escreve e que ali, as crianças já eram capazes por si mesmas de definirem essas intenções. Mais do que apresentar e explicar a proposta de elaboração do cartão de Natal, ainda que na minha lógica fizesse todo o sentido, considerando o contexto de final de ano que vivenciávamos, era preciso dividir com o grupo a proposta, trazê-la como proposta aberta a outras sugestões e alterações, principalmente por que ali vivenciavam uma prática que não correspondia a uma mera atividade escolar para aprender a ler e escrever, mas a uma prática social de escritor-leitor, de sujeitos que através de cartas se corresponderam ao longo do ano, estabeleceram vínculos, tornaram-se confidentes, além de desejar “Feliz Natal”, que para alguns, como Pablo, nem era tão importante assim, tinham muito o que contar e conversar, a vida trazia novidades que gostariam de compartilhar e que extrapolava a função e o suporte de um cartão de natal. Embora tenha revisto a proposta abrindo outra possibilidade, tentando me redimir com Pablo e afirmando que ele tinha toda razão, não problematizei com o grupo e, acho que perdi uma grande oportunidade de ampliar com aqueles que não haviam se atentado para questão levantada pelo colega, escolher junto com ele outro caminho para exercer o papel de escritor, para além do que a professora havia proposto inicialmente.

Quanto aos alunos que ainda não escreviam convencionalmente, considerando que estávamos no final do ano, e o tempo naquele ano para aquela aprendizagem havia praticamente chegado ao fim, novamente a situação e reflexão que também se fizeram presente em meu trajeto nos anos anteriores, pois há sim aqueles que precisam de outras experiências de leitura e escrita para além daquelas que lhes foram proporcionadas, que precisam de outras intervenções, que simplesmente precisam de um tempo maior que o da lógica seriada disfarçada em ciclo. A minha angústia aqui com certeza era maior que a vivida em outros anos, pois com essa turma eu não continuaria no ano seguinte, uma opção que sempre assumi como professora-alfabetizadora pensando justamente nesses alunos que precisavam de um tempo maior e experiências outras se alfabetizarem, alcançando aquilo que lhes é de direito e que a escola não pode medir esforços em garantir. Olhar para essa questão novamente, dessa maneira, a partir do que acontece em sala de aula, a partir do meu lugar e fazer de professora-alfabetizadora, me faz refletir sobre um dos pontos mais frágeis do meu fazer na escola e do meu percurso como professora na escola pública: o trabalho coletivo, a construção de um projeto político-pedagógico compartilhado, a definição de objetivos, ações e encaminhamentos conjuntos. Desenvolver ações que garantam o direito de todas as crianças aprender na escola deve ser um esforço coletivo da escola enquanto instituição e enquanto coletivo de educadores e profissionais. Nesse caso específico, o encaminhamento seria olhar para esses alunos e junto com o grupo, com o futuro professor dessas crianças, pensar junto, planejar junto, avaliar junto, os melhores caminhos para que a alfabetização se concretizasse, para que essas crianças continuassem a aprender. Voltando na imagem e direcionando o olhar exclusivamente para esses alunos é possível ver também suas produções, pois esses alunos produziram e trabalharam muito durante o ano. Consigo sim, identificar nas atividades realizadas e na própria interação as conquistas referentes à leitura e à escrita, não só do ponto de vista

do domínio da “técnica”, do código, mas também das apropriações construídas acerca do comportamento leitor e escritor. Não escreviam alfabeticamente, ainda, mas escreviam a partir de suas próprias hipóteses sem hesitar, e com ajuda produziam cartas, correspondiam-se com outras crianças, exercitavam a escrita pessoal no diário de bordo, compartilhavam suas histórias, apreciavam os momentos de leitura, escreviam as canções que sabiam de memória. Assim como aqueles já alfabetizados, eram sim, sujeitos praticantes, ativos no processo de aprender e ensinar. Agora **era preciso que a escola, os outros da escola também os vissem dessa forma. Talvez essa militância, nesse momento, eu não tenha conseguido exercer.**

O QUE FAZES COM O QUE VÊS E PENSAS:

Os saberes das crianças nesse episódio em uma possibilidade de tradução seriam os saberes de sujeitos empoderados pela compreensão e por um domínio em construção acerca da leitura e escrita e suas possibilidades na/para vida. Nesse processo, em sala de aula **ao rever minha proposta, e aqui olhando de um modo mais “distanciado” na medida em que isso me é possível, a partir dos saberes e das relações que com essas crianças estabeleço, também me ressignifico enquanto pessoa e professora na possibilidade de compreender tanto a potência da meu trabalho como professora-alfabetizadora quanto a fragilidade do meu fazer enquanto professora parte de um grupo e de uma instituição coletiva igualmente frágil em ações e princípios compartilhados.**

(Narrativa metarreflexiva produzida por mim a partir das sessões de autoscopia)

O que pensam os estudantes terem ensinado à professora...

Nesse momento, a intenção é que na interlocução com nossos autores de referência e no diálogo com as experiências vivenciadas e retomadas, aqui - por meio de uma escrita narrativa -, as dimensões dialógica, histórica e social presentes na constituição dos saberes profissionais docentes possam emergir com grande visibilidade, considerando que ao longo do meu percurso de aprendizagem, tem sido na relação com os saberes dos meus alunos, com suas vozes, gestos e produções, que permeiam o cotidiano da prática em sala de aula, que venho me constituindo professora.

Desse modo, compreender os saberes produzidos, mobilizados e significados pelos meus alunos e que potencializaram o meu processo de reflexão, compreender os meus próprios saberes depreendidos desse movimento e, ir mais além, buscando os indícios,

marcas e sentidos para a compreensão do meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional a partir do que aprendi com meus estudantes, implica, necessariamente, assumir, na pesquisa, uma postura também dialógica com os alunos, no sentido de partilhar com eles os objetivos e intenções que motivaram esse estudo, de forma que pudessem também pensar junto comigo sobre todas as questões levantadas. Ou seja, além de pensar *sobre* o que eu tenho aprendido na relação com meus discentes e seus saberes, o exercício assumido foi também o de pensar *com* os alunos o que eles acreditam terem me ensinado⁶⁸. Esse movimento ocorreu no ano de 2010, com os alunos do 5º ano da Escola Municipal.

Assim, nesse eixo, apresento narrativas construídas pelo entrelaçamento dos registros produzidos pelos alunos no Livro da Vida, pelas vozes discentes enunciadas nas aulas videogravadas e também nas sessões de autoscopia realizadas com toda a turma, pelos relatos pessoais que produziram a respeito da nossa conversa sobre o que os alunos ensinam aos professores, pelas cartas que me escreveram ao longo do ano pra contar a vida e pelas minhas próprias anotações e também, memórias dessas aulas.

Desse modo, como produto dessa construção, apresento os *Episódios* a seguir:

EPISÓDIO 4:

Nossa primeira conversa... É possível os alunos ensinarem aos professores?

Estávamos avançando para a metade do semestre quando usei do momento inicial da aula, entre a leitura da história do dia e a socialização das impressões do Livro da Vida, para conversar com meus alunos sobre a realização da minha pesquisa, contando-lhes que além de professora era também estudante e pesquisadora. Na verdade, a própria

⁶⁸ Cabe esclarecer que a decisão em partilhar com esse grupo os encaminhamentos e objetivos da pesquisa, perguntando a eles diretamente o que pensam ensinar a professora, foi uma idéia construída em uma reunião de orientação com a Profª Ana Aragão em fevereiro de 2010, quando olhávamos para as produções escritas dessas crianças, contidas no Livro da Vida, a partir da pergunta “o que a professora pensa aprender com os estudantes”. Assim o fato de perguntarmos a esse grupo de alunos maiores o que acreditam terem ensinado à professora e não termos feito isso, no ano anterior, com os alunos menores, foi simplesmente porque essa idéia foi construída nesse momento, e não no ano de 2009. Até então, o que tínhamos em mente era focalizar o movimento reflexivo realizado por mim, diante dos acontecimentos e produções do ano de 2009 e que, posteriormente, seria socializado com um grupo de professores que também acreditavam aprender com seus estudantes. Entretanto redirecionamos o curso da ação, tomando como parceiros nessa interlocução, não outros professores, e sim, esses formaram a *Turma do João de Barro*, no ano de 2010.

leitura selecionada para aquele dia: “A fada que tinha ideias”, foi feita com a intenção de mobilizar o grupo para o tema da nossa conversa. Assim que terminei a leitura, perguntei se alguém gostaria de comentar algo. Disseram que não. Então, novamente, perguntei: “O que vocês acham sobre o fato da Clara Luz ensinar sua professora? Ninguém tem nada a dizer sobre isso?” e **a partir daí, um movimento de vozes e opiniões querendo dizer que foi preciso a menina levar a professora para conhecer o horizonte e a professora aceitar, para então conseguir entender a “alma de criança”. “Alma de criança? Como assim?” continuei a perguntar. “É assim professora, a Clara Luz é alegre porque ela brinca, e a professora só entendeu isso quando saiu com ela para brincar junto”**. Embalada por essa compreensão continuei a dizer que eu concordava com eles e com Clara Luz, tanto que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre isso.

Nesse momento, foram eles a perguntar: “Pesquisa?”, “Sobre o quê? “A fada?”. E prossegui, tentando explicar melhor: “É assim, eu tenho estudado muito ao longo da minha vida para ser professora. Fiz o curso de Pedagogia. Fiz o Mestrado que é um aprofundamento de alguns assuntos da educação que eu quis estudar, mas daí tem que estudar e fazer pesquisa. E agora estou fazendo Doutorado para entender ainda mais, algumas questões sobre o meu trabalho como professora, também com muito estudo e muita pesquisa. Mas eu acho que além de toda essa formação, eu tenho aprendido a ser professora pelo fato de estar na sala de aula aprendendo junto com os alunos e, é isso que eu estou pesquisando e gostaria de contar com a colaboração de vocês.” Todos atentos, me escutaram e ao final, Letícia pergunta: “*Explica melhor professora, como a gente pode te ajudar?*”

E continuei: “A minha pesquisa, lá na Unicamp, é sobre o que os professores aprendem e podem aprender com os seus alunos. Então pensei que ninguém melhor que os alunos para dizer. E como são vocês os meus alunos, achei que poderiam também participar da minha pesquisa, como colaboradores, dizendo sobre o que vocês acham que têm me ensinado durante as aulas.” E, assim, prossegui, explicando sobre como faríamos para pensar melhor a respeito dessa questão, contei do procedimento de autoscopia e também disse que o Bernardo (estagiário) estaria colaborando comigo, realizando as filmagens, e que para isso, enviaria um termo de consentimento para que os responsáveis por cada um deles assinassem autorizando a participação na pesquisa.

Quando terminei, novamente **Letícia comentou: “Se a gente vai participar da pesquisa, te ajudando, significa que nós também seremos pesquisadores”**. **Aqui, Letícia mesmo não ignorando as relações de poder que permeiam a relação professor-aluno – e que, em nossa conversa, configura-se em uma ideia com pouca força, afinal a professora acabara de assumir que aprendia com os alunos – subverte o meu próprio discurso atribuindo ao papel que desempenhariam na pesquisa um papel de quem também pesquisa e não apenas informa ao pesquisador.**

Após ter contado para todo o grupo os motivos que me levaram a escolha da leitura do dia, os motivos sobre a nossa conversa, a minha mobilização e constituição como pesquisadora, disse que havia pensando em iniciarmos naquele dia nossas reflexões sobre o assunto: *O que os alunos ensinam aos professores*. Usei exatamente essa palavra, reflexão, pois ali sabiam que quando falávamos de reflexão estávamos falando de uma

forma de pensamento mais elaborada, com maior aprofundamento, avaliando e comparando situações, experiências, acontecimentos.

E, então, pedi que buscassem pela memória, pelos registros no caderno e também pelos próprios registros do Livro da Vida, elencar *dias, momentos, situações em que os alunos (eles) ensinaram algo para mim*. Após alguns minutos em silêncio, todos começaram a falar, fazendo uma longa lista:

“Dias, momentos, situações em que os alunos ensinaram algo para a professora:

- debate sobre torcidas organizadas;
- o dia em que desenhamos o corpo humano;
- painel informativo sobre o desperdício da água;
- quando a gente contou sobre a nossa vida;
- quando o Bernardo trouxe aquela proposta que a gente escrevesse nossa primeira impressão sobre alguém aqui da sala;
- relato pessoal sobre o preconceito;
- quando a gente fez o espiral dos sonhos;
- quando a gente estudou o sistema solar e a teoria do Big Bang.”

(Lista registrada pelo aluno Fabrício, no livro da Vida, no dia 21 de junho de 2010).

Interrompi por um instante dizendo que para uma conversa inicial, já tínhamos muitas situações para que eles me contassem o que achavam terem me ensinado em cada um dos momentos listados. Sem que eu terminasse, seguiram os comentários:

“Nossa quanta coisa!” (Luís Guilherme).

“Ah, **professora, você aprendeu a ouvir nossas opiniões e a saber o que a gente achava no debate**”(Letícia).

“Você aprendeu coisas sobre torcidas organizadas e a história dos times de futebol que **você não sabia e só aprendeu porque a gente pesquisou**” (Thomas).

E quando Thomas termina de falar, Letícia aproveita a brecha e me surpreende com a seguinte pergunta:

“Mas professora e você, o que você acha que aprendeu com a gente?”

Novamente, Letícia a me deslocar de um certo conforto e controle da conversa que vínhamos tecendo, me deixando sem palavras para responder. Após um rápido silêncio, enquanto a memória buscava uma elaboração a partir das experiências e leituras que vinha fazendo em função da própria escrita do texto da Tese, respondi no próprio contexto das respostas que haviam dado anteriormente. Ou seja, respondi a partir da atividade específica do debate, que era a atividade a qual havia se referido:

“Eu aprendi, como vocês disseram, muitas informações que eu não conhecia sobre torcidas organizadas porque era um tema que eu nunca tinha procurado ler e me informar. **E só virou algo de interesse e curiosidade porque vocês trouxeram esse assunto. E o que eu acho que eu aprendi também não só sobre o tema, mas sobre a atividade do debate em si. Por exemplo, eu nunca tinha realizado uma atividade de**

debate com um aluno meu, então, nessa dinâmica, eu fui aprendendo como conduzir um debate, eu tive que me preparar antes para saber o que era necessário, por exemplo, a escolha do mediador, depois ajudar o Thomas a conduzir as perguntas e as respostas e opiniões de vocês. E acho que **vocês têm razão, eu também precisei aprender a ouvir. A ouvir a opinião de vocês, sem ficar interrompendo**” (Eu – professora da turma em 2010).

Após minha resposta, novas opiniões:

“Na atividade do corpo humano, você conseguiu saber o que é que a gente achava sobre o corpo humano, como a gente via o nosso corpo e o dos outros também” (Pedro).

“Ah, professora você aprendeu na atividade do sistema solar, que o sol é uma estrela” (Samuel).

“Ah, mas isso quem não sabia era a gente, a professora já sabia. Ela é professora.” (João Pedro).

“Mas nem tudo a professora sabe, a gente pesquisou para fazer o “Você sabia?” e tinha informação que foi novidade pra todo mundo, até pra ela” (Thomas).

“Ih gente, a ‘Dona’ era professora de 1º série, não 4ª. Ela não sabia como é que faz com 4ª série, só ficava com os pequenos” (Víctor Murilo).

Assim que Víctor termina de falar, aproveito sua fala e pergunto:

“Ah, Vítor, então você tá querendo dizer que eu aprendi a ser professora de 4ª série, ou melhor, 5º. ano com vocês?”

E ele, prontamente, responde:

“É, Dona, desde o ano passado e que não foi fácil, a senhora sabe”.

Letícia, completamente envolvida pela fala do colega, acrescenta:

“Professora será que ele não te ensinou a compreender ele?”

A sala começa com algumas conversas paralelas. Eu querendo escutar um pouco mais os dizeres de Víctor, um aluno que sempre fala tão pouco no coletivo, volto novamente para ele:

“Víctor, você ouviu o que a Letícia falou...”

Víctor faz apenas um movimento de sim com a cabeça, mostrando um sorriso tímido e sem graça. Sem querer dizer mais nada. Raquel aproveita para dizer o que também pensava, mas agora referindo-se a uma outra situação: a nossa primeira troca de cartas, onde contei meus sonhos para os alunos e eles me contaram os deles.

“Você aprendeu os sonhos que a gente busca, o que a gente sonha para a vida da gente...” (Raquel).

“Por que uma professora precisa saber e conhecer os sonhos dos alunos?”. Pergunto para o grupo.

“Pra ela ter uma noção do quê que a gente quer se formar.” (Thomas).

“Porque assim você prepara as aulas com o que tem a ver com o que a gente quer ser, nossa profissão” (Renan).

Após as colocações de Renan, voltam às conversas paralelas e nossa conversa principal do dia, em roda, parece chegar ao fim. Querendo ouvir quem não falou e que tenho certeza que teriam dizeres de grande importância, proponho ao grupo que produzam por escrito, um relato pessoal, visto que esse era um gênero textual do qual o grupo havia se apropriado em função de nossas produções ao longo daquele trimestre,

contando, a partir do que pensavam e de suas próprias experiências, o que os alunos ensinam aos professores.

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no caderno de planejamento, do registro do livro da vida e da gravação da aula desse dia.)

Na impossibilidade de trazer para o texto todos os relatos produzidos, selecionei aqueles que apontavam para dimensões presentes na relação professor-aluno, na relação ensino-aprendizagem, além das que se fizeram presentes em nossa conversa. Para o texto, traremos as vozes de quatro crianças que pela escrita enunciam saberes próprios. Saberes próprios, saberes discentes, porque expressam um modo singular de se relacionarem com as questões dialogadas e mobilizadas em sala, com os conhecimentos referidos, com as experiências vividas, um modo singular de se relacionarem, com o saber, o tempo, o outro.

E na intenção de não descaracterizar as marcas de uma linguagem própria e singular que se expressa em cada um dos relatos, os trago aqui por inteiro⁶⁹, sem interrupções, para ao final, no exercício de encontrar pistas e indícios, tecer mais algumas possíveis compreensões

⁶⁹ Além de apresentar os relatos tais como foram escritos pelos alunos, digitalizados como imagens, com a intenção de sublinhar e indicar para o leitor os indícios presentes nesses relatos, trouxe o texto também digitado, sendo que o negrito e sublinhado presente em alguns trechos, referem-se ao que foi considerado no movimento de análise como pré-indicadores a revelarem possíveis indícios.

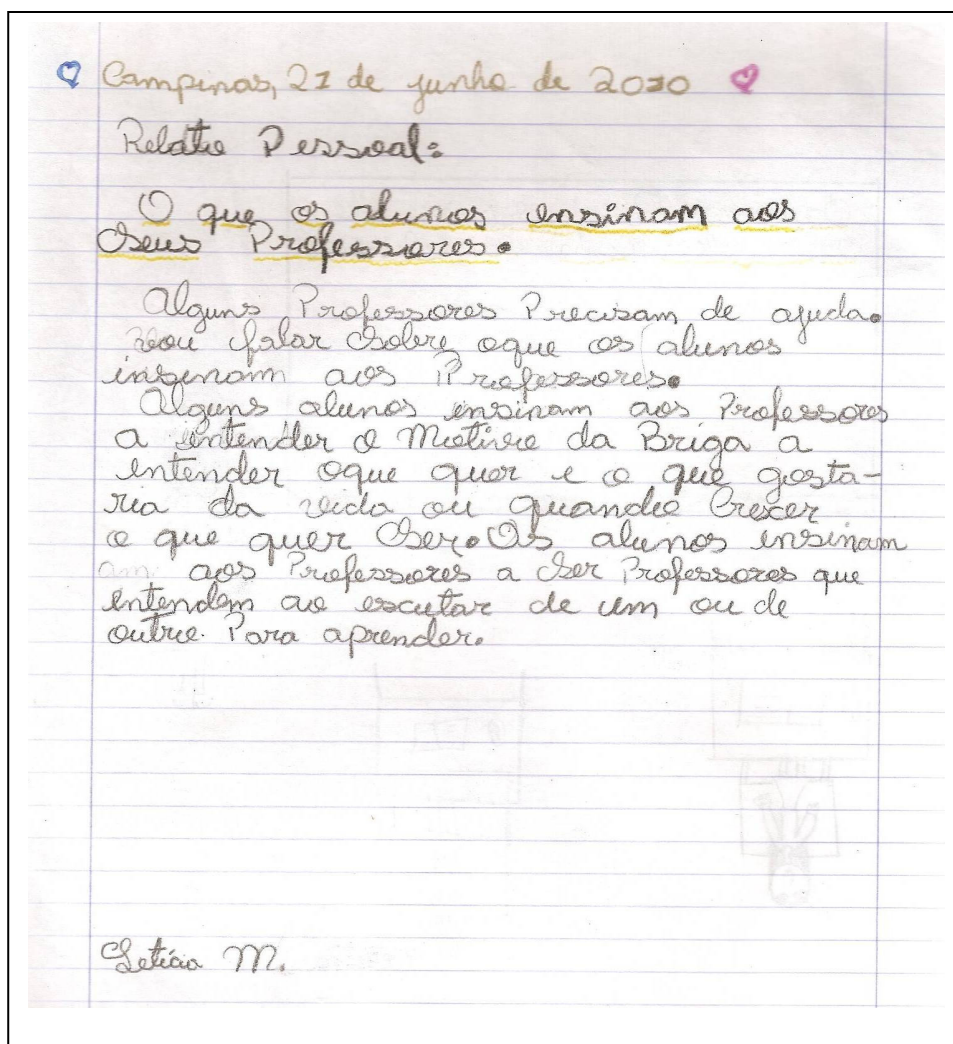


Figura 17: Relato Pessoal – Leticia M.

Campinas, 21 de junho de 2010

Relato Pessoal

O que os alunos ensinam aos seus professores

Alguns professores precisam de ajuda. Vou falar sobre o que os alunos ensinam aos professores.

Alguns alunos ensinam aos professores a entender o motivo da briga, a entender o que quer e o que gostaria da vida ou quando crescer o que quer ser.

Os alunos ensinam aos professores a ser professores que entendem ao escutar de um ou de outro para aprender.

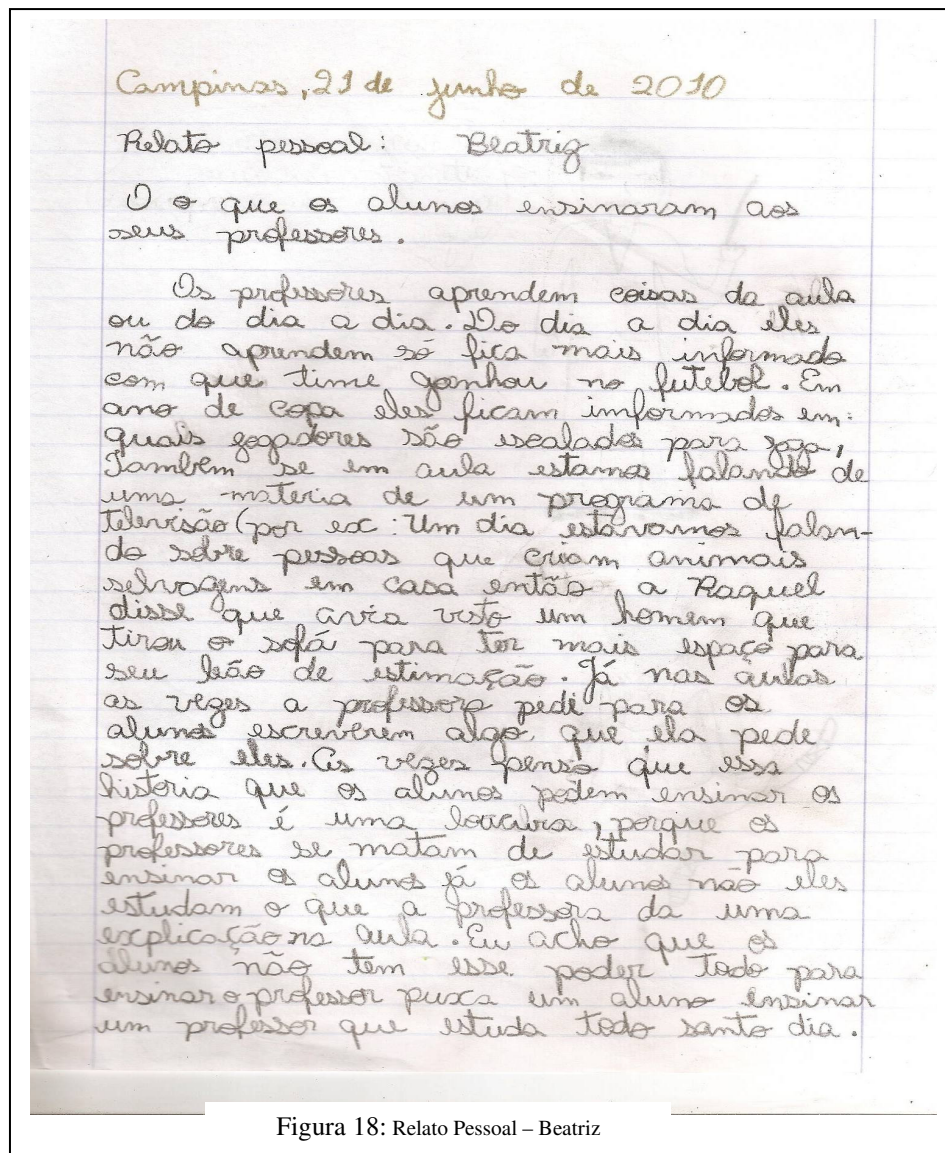


Figura 18: Relato Pessoal – Beatriz

Campinas, 21 de junho de 2010

Relato Pessoal: Beatriz

O que os alunos ensinam aos seus professores

Os professores aprendem coisas da aula ou do dia a dia. Do dia a dia eles não aprendem só a ficar mais informado com que time ganhou no futebol. Em ano de copa eles ficam informados em quais jogadores são escalados para jogar. Também se em aula estamos falando de uma matéria de um programa de televisão (por ex: um dia estávamos falando sobre pessoas que criam animais selvagens em casa, então a Raquel disse que havia visto um homem que tirou o sofá para ter mais espaço para seu leão de estimação. Já nas aulas, às vezes, a professora pede para os alunos escreverem algo que ela pede sobre eles. **Às vezes penso que essa história que os alunos podem ensinar os professores é uma loucura, porque os professores se matam de estudar para ensinar os alunos.** Já os alunos não, eles estudam o que a professora dá uma explicação na aula. **Eu acho que os alunos não tem esse poder todo para ensinar o professor. Puxa, um aluno ensinar um professor que estuda todo santo dia.**

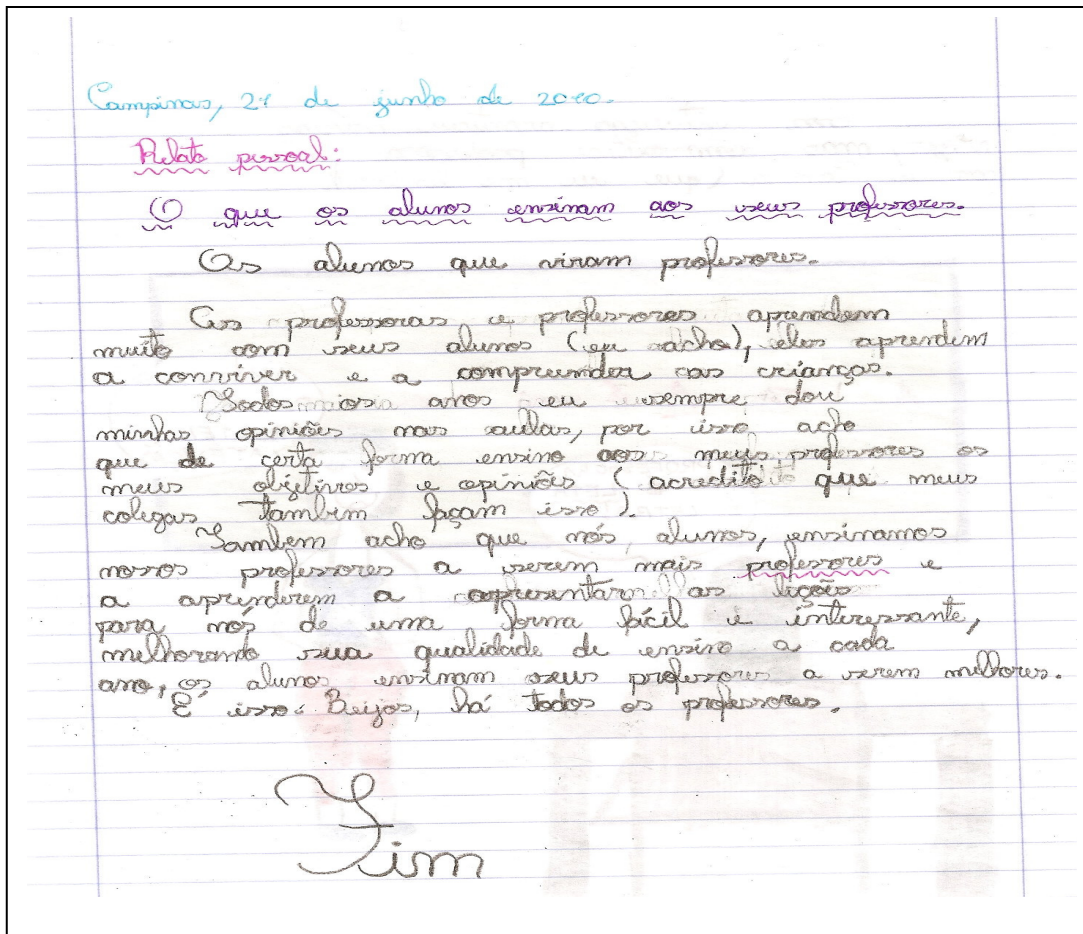


Figura 19: Relato Pessoal – Leticia S.

Campinas, 21 de junho de 2010

Relato Pessoal

O que os alunos ensinam aos seus professores

Os alunos que viram professores.

As professoras e professores aprendem muito com seus alunos (eu acho), eles aprendem a conviver e a compreender as crianças.

Todos os anos eu sempre dou minhas opiniões nas aulas, por isso acho que de certa forma ensino aos meus professores os meus objetivos e opiniões (acredito que os meus colegas também façam isso).

Também acho que nós alunos, ensinamos nossos professores a serem mais professores e a aprenderem a apresentar as lições para nós de uma forma fácil e interessante, melhorando sua qualidade de ensinar a cada ano, os alunos ensinam seus professores a serem melhores.

É isso. Beijos a todos os professores.

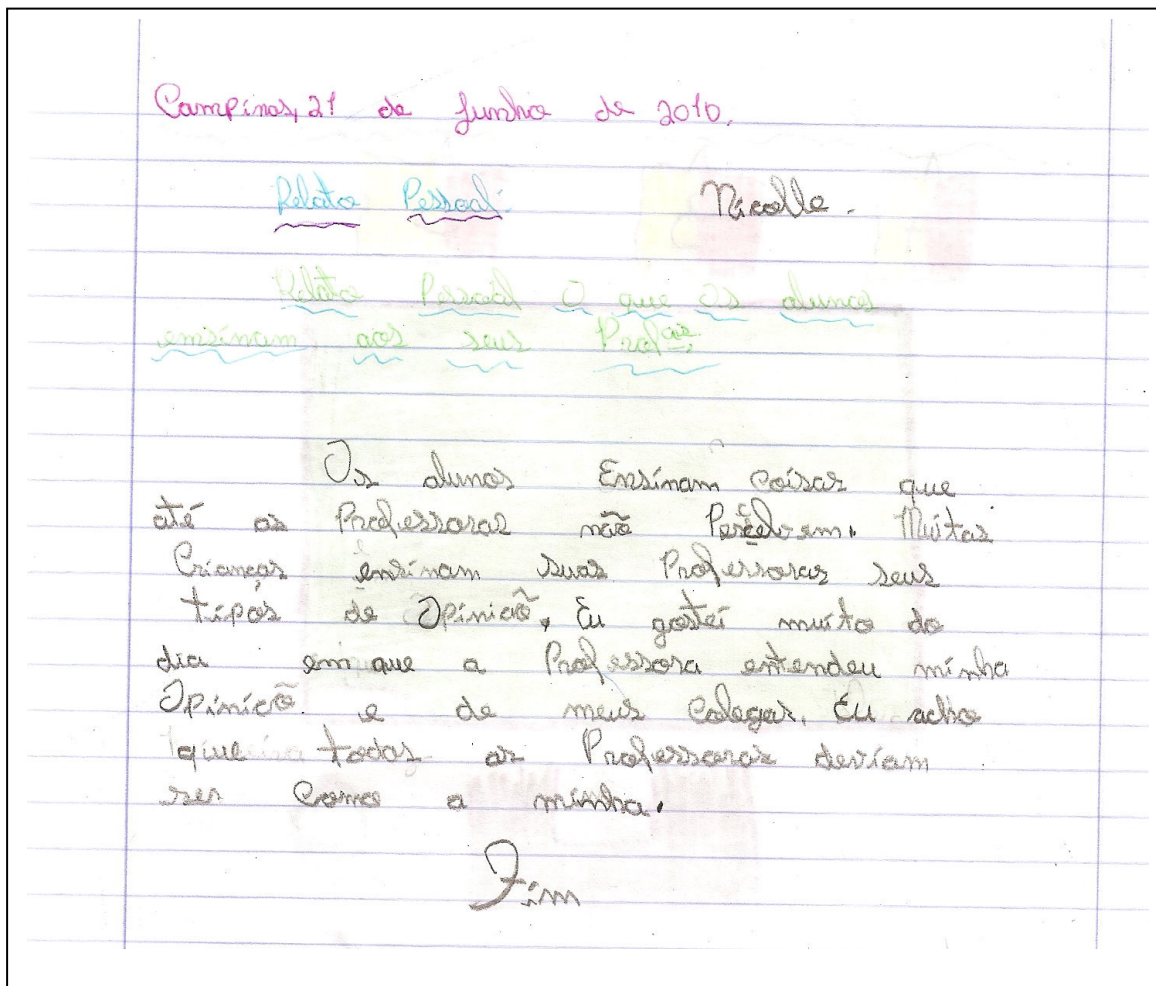


Figura 20: Relato Pessoal - Nicole

Campinas, 21 de junho de 2010

Relato Pessoal - Nicole

O que os alunos ensinam aos seus professores

Os alunos ensinam coisas que até os professores não percebem. Muitas crianças ensinam às suas professoras seus tipos de opinião. Eu gostei muito do dia em que a professora entendeu a minha opinião e de meus colegas. Eu acho que todas as professoras deviam ser como a minha.

EPISÓDIO 5

Vivenciando a Assembléia de Classe: conversa sobre os sentidos do trabalho docente-discente em 2010

Faltava apenas mais duas semanas para encerrarmos o ano letivo e nesse período avaliar o trabalho desempenhado ao longo do ano assumiu contornos ainda mais densos, uma vez que o tempo para reconstruir e rearranjar caminhos e ações já não era mais o mesmo, ainda que a organização curricular nessa escola acontecesse por meio de ciclos de aprendizagem, materializar essa organização, fazendo valer as contribuições de vivenciar o trabalho pedagógico por meio dos ciclos de aprendizagem representava um grande desafio. Ao planejar as atividades finais, implicada pela avaliação, tanto do processo de trabalho quanto dos produtos finais resultantes do mesmo, achei que seria interessante dividir com o grupo de alunos meus pensamentos, desejos, angústias e conclusões acerca dos sentidos do trabalho pedagógico e das aprendizagens construídas ao longo de 2010, até porque sendo eles personagens centrais desse processo teriam condições de ampliar o meu horizonte de visão sobre o vivido. Assim, decidi realizar com o grupo uma Assembléia de Classe com esse objetivo: pensar, refletir, avaliar coletivamente sobre os sentidos do trabalho docente-discente em 2010. Alguns dias antes, conversei com o grupo explicando o que era uma Assembléia, a sua importância na construção de práticas mais democráticas e dialógicas bem como os encaminhamentos necessários para a sua realização. Nesse momento, um sentimento de culpa e arrependimento, com a seguinte inquietação: “Por que só agora no final do ano resolvi realizar a assembléia de Classe com o grupo? Ela deveria ter ocorrido ao longo do ano, enquanto espaço-tempo de diálogo instituído em sala de aula...”, e me dou conta de mais uma fragilidade do meu trabalho com esse grupo... Reflexão para ser alimentada com as próximas turmas, nos anos seguintes...

Desse modo, no dia 25 de novembro realizamos nossa Assembléia de Classe com o objetivo de avaliar de modo sistematizado os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico vivenciado ao longo daquele ano. Durante a semana, os alunos receberam uma folha com o seguinte enunciado: “*Faça uma lista das atividades/ aulas/ momentos/ trabalhos que fizemos nesse ano e que você gostou muito. Ou seja, escreva quais foram as situações que você mais gostou na escola nesse ano e explique porque*”, além da lista, havia também o seguinte quadro:

No quadro abaixo, pense em tudo o que vivemos esse ano com a Turma do João de Barro e avalie:

O que foi muito bom	O que foi muito ruim	O que poderíamos ter feito para melhorar o que foi ruim

Disse que seria importante pensar e produzir por escrito as impressões que tinham a respeito de tudo o que fizemos ao longo do ano, pois assim, no momento da Assembléia, conseguiriam participar melhor da conversa e avaliação, aproveitando de forma significativa esse tempo e espaço. E assim fizeram... Estavam todos preparados, com o desejo de apresentarem suas opiniões, críticas, questionamentos e sugestões. **Com certeza um momento de grande aprendizado para mim, que aproveitava daquele espaço como um lugar privilegiado de escuta sensível e acolhimento dos dizeres dos meus alunos.**

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no caderno de planejamento, do registro do livro da vida e da gravação da aula desse dia.)

No livro da Vida, a aluna Letícia S. fez um registro dessa experiência, do qual considero interessante trazer alguns trechos para a composição dessa narrativa:

“(...) Logo depois voltamos para a classe e começamos nossa assembléia de classe, a professora foi a mediadora, o Bernardo filmou e eu tinha que escrever um pouco sobre a opinião dos meus colegas sobre esse ano.

Foi ótimo, pude ouvir tudo o que meus colegas gostaram ou não, as opiniões de meus colegas estão aqui no livro da vida, é só virar a página.(...)

Opinião do Matheus Henrique: O que eu mais gostei foi de ir no Museu da Língua Portuguesa, pena que nem todo mundo foi. Gostei porque tinha muitas coisas interessantes nesse museu em São Paulo, gostei das letras no teto na sessão do poeta Fernando Pessoa.

Opinião do Alex: Gostei de aprender fração, gostei do passeio para o parque das águas também.

Opinião do Renan: Gostei de cair na sala da professora Tamara, no começo achei que ela era chata, mas depois descobri que ela era legal, gostei também das leituras da classe e de comer a comida do refeitório.

Opinião da Letícia M.: **Eu gostei de tudo, mas o que mais gostei foi do nosso debate, dos passeios, das aulas de educação física, e gostei das nossas trocas de cartas.**

(Registro do Livro da Vida – volume 3, realizado pela aluna Letícia S. no dia 25 de novembro de 2010).

A grande maioria dos alunos ao listar as experiências mais significativas para eles, vivenciadas com o grupo durante todo o ano, acabaram concentrando suas falas nas experiências que foram positivamente marcantes para cada um. Entretanto quatro alunas, sendo uma delas a Thainá, sentiram-se à vontade para colocar na roda as situações desrespeitosas vividas em momentos de conflito com alguns colegas, como algo importante a ser discutido e refletido, como algo que não deveria ficar esquecido. **E nesse momento conversamos sobre os meus encaminhamentos diante dessas situações difíceis, de conflito e, algumas vezes, de desrespeito entre alguns colegas do grupo. Lembraram da importância das conversas individuais ou apenas com os envolvidos diretamente nas situações em questão, mas questionaram e até mesmo criticaram, a minha postura de muitas vezes punir o grupo todo pelas atitudes inadequadas de alguns alunos, dizendo do sentimento de injustiça quando isso ocorria.** Como, por exemplo, deixar o grupo todo sem brincar dez minutos após o lanche por conta de uma briga que envolvia apenas dois alunos. **A sugestão era que cada um deveria ser responsável pelas próprias atitudes e pelas conseqüências das mesmas e não o grupo todo e que conversar sobre as atitudes inadequadas com todos os alunos, como estávamos fazendo naquele momento, sem dizer o nome de quem havia feito ou não, também poderia ter ajudado a diminuir essas situações desagradáveis. Aqui os próprios alunos já apontavam para a importância de se garantir na rotina um espaço-tempo de diálogo e avaliação sobre o fazer diário que nos acompanhava na escola.**

(Narrativa produzida para a pesquisa a partir dos meus registros de aula no caderno de planejamento, do registro do livro da vida e da gravação da aula desse dia.)

Esse momento da Assembléia de Classe foi um dos momentos filmados e selecionados para o procedimento de autoscopia com o grupo de alunos, em que tiveram a oportunidade de reviver essa experiência por meio das imagens e conversar a respeito do vivido a partir da minha grande pergunta de pesquisa, compartilhada com o grupo:

“Olhando para essas imagens e pensando nessa experiência, o que vocês acham que me ensinaram nesse dia da Assembléia de Classe?”

A partir dessa questão disparadora, fomos tecendo um intenso e rico diálogo a respeito das relações de ensino e aprendizagem, onde alunos são também ensinantes e a professora aprendente. Segue abaixo a transcrição de alguns trechos desse momento:

Cada um tem o seu gosto diferente (João Pedro)

Cada um pensa de uma maneira (Thomas)

É importante um professor considerar isso? (Eu – professora da turma em 2010)

Sim! (Todos em coro)

Por quê?

Por que é assim que você vai aprender com eles. (Pedro)

E o que mais? (Eu – professora da turma em 2010)

Você tem que tentar agradar a todo mundo, é claro que você não vai conseguir agradar todo mundo, mas tem que agradar a maioria. (Pedro)

Como assim? (Eu – professora da turma em 2010)

Por que se você não agrada todo mundo você não vai ser justa. (Renan)

Mas por que um professor tem que agradar seus alunos? (Eu – professora da turma em 2010)

Para que os alunos tenham prazer em aprende. (Letícia S.)

(...)

Eu acho que você evolui na sua carreira como professora. É diferente um professor experiente que já teve várias turmas, do que uma professora que acabou de começar... Uma professora que acabou de começar, ela fica meio perdida, não sabe muito bem o que dar... (Letícia S.)

Igual acontece esse ano com a professora de português (Luís Guilherme)

Gente, vamos deixar a Letícia concluir. (Eu – professora da turma em 2010)

É quanto mais você dá aula, ah, eu acho que é diferente, por exemplo você, você que já teve algumas turmas, já **consegue saber o que as crianças gostam mais em geral, consegue fazer mais trabalhos, ter mais ideias,** você já consegue comparar com o que aconteceu, e saber o que já deu certo e o que já deu errado. (Letícia S.)

Tá então só pra completar o seu pensamento, a partir dessa ideia, o quê que os alunos ensinam aos professores? (Eu – a professorada sala)

Ensinam a evoluir (Letícia S.)

Professora lembra que eu já te contei que na escola da minha prima ninguém tira nota dez, por que ela falou que só quem tira nota 10 é professor, que nem... vamos supor, um professor pode aprender que não é bem assim, que se um aluno pode ensinar, ele pode também tirar nota 10. (Pedro)

Ah professora, como ser um professor melhor, a adquirir mais experiência. (Nicolle)

Ah vamos supor que você é brava, um aluno ensina que não pode ser só brava, tem que dar risada também, tem que brincar (Pedro).

Por que Pedro você acha que isso é importante? (Eu – professora da turma em 201)

Professora, o aluno ensina a professora, por exemplo, se ele está interessando, ela tem o dever de falar mais daquele assunto, para que aluno fique ainda mais interessado em saber e aprender mais (Renan)

Como eu já disse, eu acho que **os alunos ensinam aos professores a evoluir e abrem questões para eles pesquisarem, estudarem e aprenderem mais**, é isso. (Letícia S.)

Ah professora, mas eu acho também que **para um aluno ensinar um professor, o professor precisa ser amigo dele, se não fica muito difícil**. (Nicole)

Os professores também aprendem com os alunos a conviver com eles. (Caíque)

(...)

Ah professora eu acho que você aprendeu a se divertir com 'nóis'. (Alex)

Muitas vezes um aluno também ajuda o professor em alguma dúvida, assim, ele coopera com o professor, tipo, ele tá com um problema de não entender direito o que o aluno fez e o aluno conta e explica, ah, sei lá, o que eu quis dizer é que o aluno pode ajudar o professor a entender melhor o que acontece na sala. (João Pedro)

Outra coisa professora, vamos supor que você é brava, se você ficar explicando do mesmo jeito a gente não vai entender, você tem que explicar de outros jeitos, ah, por exemplo, umas duas vezes, pra daí ver quem que entendeu e quem não, e pra gente conseguir aprender. (Renan)

Ah, professora a gente ensinou pra você também a ser diferente dos outros. (Beatriz)

Ai, como assim Bia, fale mais sobre isso... (Eu – professora da turma em 2010)

Por exemplo, esse ano, tem uma professora que só dá lição, lição, lição e não interage, não é como era no ano passado, e o professor ele precisa interagir mais com os alunos... (Beatriz)

E será que os alunos conseguem ensinar isso aos professores, interagir mais? (Eu – professora da turma em 2010)

Professora, por exemplo, se você fosse nova e fosse sua primeira aula na escola, aí você deu aula e tal, aí a gente ensina a você a como se adaptar com os alunos mais rápido, igual quando você chegou aqui, e agora vai pra outra escola, você aprendeu com a gente a como se adaptar com os alunos. (Rafael)

Por exemplo, professora, alguns professores eles só querem, por exemplo, você tem que fazer isso, isso e isso e não tem tempo pra nada, terminou uma lição tem que fazer outra, mas eu acho que a gente te ensinou nisso, quando acaba uma lição no começa já ia pra outra rápido, mas aí, você foi mudando, e não ficava falando mais, acaba uma lição vai pra outra rápido, a gente podia pegar um livro pra ler, conversar, fazer com calma e depois ir para outra lição... Você não falava mais rápido, rápido, você esperava todos acabarem e só depois que todo mundo acabasse, passava outra lição. (Renan)

Alguém mais quer falar? (Eu – professora da turma em 2010)

Então, só sobre aquilo que eu falei, que eu me atralhei, então eu quero falar mais um pouquinho, eu acho então que os alunos abrem questões para os professores, eu já tive professores, teve uma série minha que eu perguntava muito e a professora ficava muito brava, então eu acho que os alunos abrem questões para os professores por que eles precisam se interessar mais, por que é isso que vai fazer eles evoluírem e aprenderem mais. (Letícia S.)

Tipo quando teve a aula sobre sexo professora, muitas pessoas aproveitaram para perguntar e você explicava e não ficou brava, tem professores que não gostam disso, dão a aula, mas ninguém pode perguntar. (Thomas)

É por que tem pessoas que falam que é criança e não tem que saber disso, claro que a gente é novo pra saber disso também, mas tem algumas meninas que já estão engravidando e alguns meninos que estão ficando pais na adolescência, é por isso que os professores tem que ensinar essas coisas e responder as perguntas dos alunos. (Renan)

(...)

(Transcrição do procedimento de autoscopia realizado com os alunos no dia 21 de abril de 2011).

Vale dizer que essa sessão de autoscopia aconteceu em abril de 2011, período em que já não eram mais meus alunos e freqüentavam turmas diferentes, vivenciando outra

organização do currículo: cursavam o 6º ano, onde as disciplinas são lecionadas por professores especialistas e não mais pelos chamados polivalentes. Como sujeitos implicados que se constituem historicamente, acredito que a análise tecida pelos alunos nesse momento foi também influenciada por essa nova/outra experiência vivida na escola, como alunos dos anos finais do ensino fundamental que inauguram outros modos de viver as relações de ensino bem como a relação professor-aluno, uma vez que não contam apenas com três professores como era no ano anterior, mas sim, com oito professores, configurando mudanças significativas em suas experiências discentes. Mudanças que possivelmente influenciaram os modos de pensarem e compreenderem as relações estabelecidas no espaço escolar. O olhar cuidadoso e até mesmo amadurecido para importantes dimensões da relação professor-aluno representado por meio das verbalizações dos alunos nesse momento da autoscopia, indiciam de certa forma, representações muito relevantes sobre o que pensam acerca do papel e do compromisso docente com a aprendizagem dos alunos.

Ainda a respeito das possibilidades de aprendizagem presentes nesse convívio (in)tenso e fecundo entre professora e alunos, gostaria de destacar também a atividade de produção e troca de cartas pessoais entre os alunos e a professora, considerando comentário da aluna Letícia M. na assembléia ao afirmar que o movimento de corresponder-se com a professora ao longo do ano, foi de grande relevância para as experiências de aprendizagens construídas com/naquele grupo, em 2010.

Para tanto, peço licença para apresentar algumas das correspondências trocadas, como forma de materializar parte desse movimento. Na impossibilidade de trazer para o texto todas as cartas, embora estejam todas elas presentes em mim, selecionei as cartas trocadas com a aluna Thainá, como possibilidade na construção de indícios sobre as tensões, limites, desejos e afetos que envolvem a relação professora – aluno.

Carta 1

Da professora Tamara

Para o grupo de alunos da Turma do João de Barro

Campinas, 27 de maio de 2010

Meus queridos alunos e minhas queridas alunas,

Ontem, passei a noite pensando e planejando nossa aula de produção de texto. Antes, fui ver meus e-mails e respondê-los e aí, em uma das mensagens o assunto era: **sonho**. Sim, os sonhos que trazemos com a gente, os sonhos que todos temos, os sonhos das crianças... Vocês devem estar se perguntando, "Por que a professora está nos contando isso?". Pois é, estou contando porque achei que esse tema poderia ser o tema da nossa aula de hoje: **SONHOS!!!**

Eu posso dizer pra vocês que sou uma pessoa feliz e que já realizei muitos dos meus sonhos: tenho pessoas especiais na minha vida, me casei, realizei o sonho de ser professora na escola pública e conhecer crianças tão especiais como vocês... Mas com certeza, ainda carrego comigo muitos outros sonhos, um deles é o de ser mãe daqui a alguns anos...

Com essa história toda fiquei pensando nos sonhos de vocês e me perguntei durante a noite: quais são os sonhos dos meus alunos? Gostaria muito de saber... E vocês aceitariam me contar os sonhos que carregam com vocês? Todos eles? Ficarei esperando, também por meio de uma carta...

Aproveito e apresento aqui um poema belíssimo de uma grande escritora da literatura brasileira, nascida na Ucrânia e que chegou ao Brasil aos dois anos de idade junto com sua família. Seu nome é Clarice Lispector. Já ouviram falar? Infelizmente ela já faleceu, mas sua obra continua por aí a encantar muitos leitores. Então vamos ao poema:

O sonho
Sonhe com aquilo que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.
As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.
A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

(Clarice Lispector)

E aí gostaram? Espero que sim... Fico então à espera da carta de vocês!!!

Um beijo grande,

Professora Tamara.

Carta 2

Da Thainá

Para a professora

Tamara

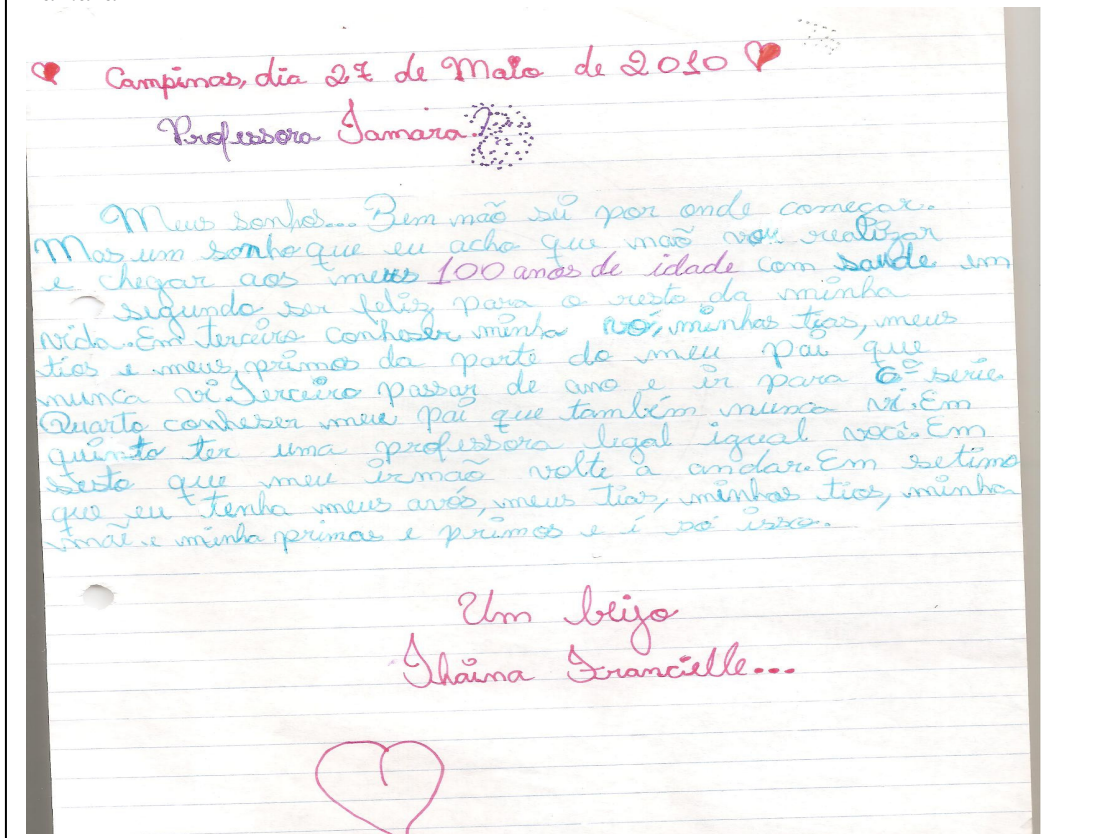


Figura 21 : Primeira carta da Thainá para a professora.

Carta 2

Campinas, 27 de maio de 2010

Professora Tamara,

Meus sonhos... Bem não sei por onde começar. Mas um sonho que eu acho que não vou realizar é chegar aos meus 100 anos de idade com saúde. Segundo ser feliz para o resto da minha vida. **Em terceiro conhecer minha vó, minhas tias, e meus primos da parte do meu pai que nunca vi.** Terceiro passar de ano e ir para a 6ª série. **Quarto, conhecer meu pai que também nunca vi.** Em quinto ter uma professora legal igual você. **Em sexto que meu irmão volte a andar.** Em sétimo que eu tenha meus avós, meus tios, minhas tias, minha mãe, minha prima e primos. E é só isso.

Um beijo,

Thainá Francielle

Carta 3

Da Thainá

Para a professora Tamara

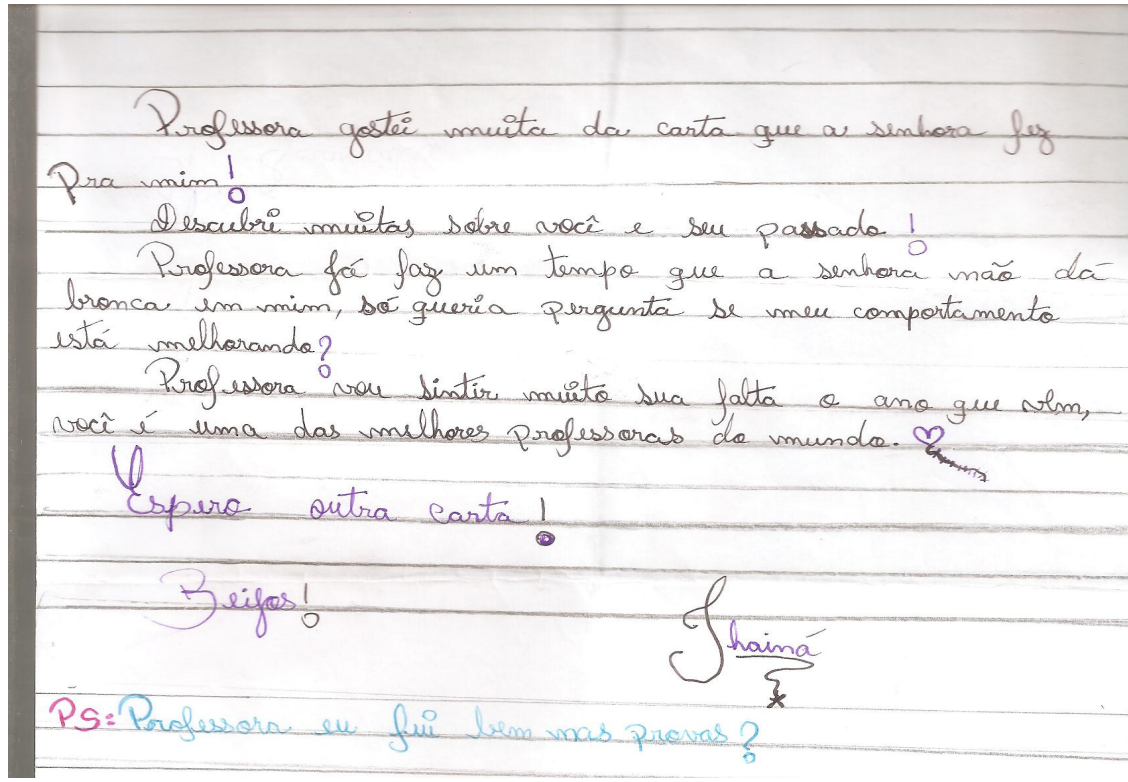


Figura 22 : Segunda carta da Thainá para a professora

Carta 3

(22/09/2010)

Professora,

Gostei muito da carta* que a senhora fez pra mim!

Descobri muitas coisas sobre você e seu passado!

Professora já faz um tempo que a senhora não dá bronca em mim, só queria perguntar se meu comportamento está melhorando?

Professora vou sentir muito a sua falta o ano que vem, você é uma das melhores professoras do mundo.

Espero outra carta

Beijos,

Thainá

Carta 4

Da professora Tamara

Para Thainá

Campinas, 29 de novembro de 2010.

Querida Thainá,

Apesar de nos últimos meses termos nos desentendido um pouco e eu pegar muito, muito, muito no seu pé para que prestasse atenção nas aulas e parasse de conversar, espero que isso não tenha mudado em nada os seus sentimentos por mim! Pois, eu gosto muito, muito, muito de você e vou sentir muito a sua falta no ano que vem!

Você me deixou muito orgulhosa em ter sido sua professora, principalmente pelo seu jeito todo sincero e alegre de ser! Você é uma menina, além de linda, muito inteligente e que ao continuar se dedicando e se esforçando, querendo aprender cada vez mais, terá um futuro brilhante pela frente!

Desejo do fundo do meu coração que você consiga realizar todos os seus sonhos, todos eles, inclusive o de conhecer a família do seu pai. Estarei aqui, sempre torcendo pela sua felicidade! Espero que nunca se esqueça de mim e que venha sempre me dar notícias!

Aproveite todas as coisas boas que aparecer no seu caminho e não queira antecipar certas fases da vida, acredite, é muito melhor quando vivemos cada coisa ao seu tempo!

FELIZ NATAL E UM PRÓSPERO ANO NOVO!

Escrevo agora um pedaço de uma música que eu gosto muito, como lembrança:

**Olhos fechados
Prá te encontrar
Não estou ao seu lado
Mas posso sonhar
Aonde quer que eu vá
Levo VOCÊS no olhar
Aonde quer que eu vá
Aonde quer que eu vá...
Não sei bem certo
Se é só ilusão
Se é você já perto
Se é intuição
E aonde quer que eu vá
Levo você no olhar
Aonde quer que eu vá
Longe daqui
Longe de tudo
MEUS SONHOS VÃO TE BUSCAR
*(Herbert Viana – Paralamas do Sucesso)***

*Beijos e sentirei saudades!
Prof^a. Tamara.*

SEGUNDO MOVIMENTO - *Dos episódios a definição dos pré-indicadores: garimpando indícios*

Aguiar e Ozella (2006) afirmam que a elaboração dos Núcleos de Significação envolve um percurso complexo desde a identificação de *pré-indicadores*, que servem de base para a construção de *indicadores* e, posteriormente, dos *Núcleos de Significação*.

Tomando os *Episódios* como lugar de busca e apreensão dos indícios de nossa pesquisa, foi a partir do movimento intenso de leitura desses episódios (denominado por leituras “flutuantes”) que busquei encontrar os *pré-indicadores*, ou seja, trechos de registros, verbalizações e narrativas que potencializaram a localização dos indícios propriamente ditos (também denominados neste texto como indicadores).

Os *pré-indicadores* foram inferidos a partir dos dizeres, registros e narrativas que compuseram cada um dos *Episódios* apresentados e caracterizam-se por temas variados baseados na frequência com que os dizeres, as opiniões e reflexões foram aparecendo, tanto pela importância enfatizada tanto no próprio contexto do episódio quanto pelo olhar implicado e, ao mesmo tempo, distanciado da professora-pesquisadora; tanto pela carga emocional presente como também pelas ambivalências/contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Esses *pré-indicadores*, geralmente, aparecem em grande número e compõem “um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 230).

Cabe ressaltar que a palavra com significado é a unidade de análise, assim, temos clareza de que não podemos destacar apenas essa palavra, pois é preciso evidenciar seu significado em cada conjuntura. Desse modo, optamos por localizar os *pré-indicadores* não com palavras isoladas, mas com trechos das verbalizações, registros e narrativas a compor os *Episódios*, destacando em negrito o conjunto dessas verbalizações e sublinhando as palavras centrais que me ajudaram a compreender tanto os significados quanto possíveis sentidos inscritos nesses *pré-indicadores*.

TERCEIRO MOVIMENTO - Dos pré-indicadores aos indícios/indicadores de análise

Novos movimentos de leitura - agora direcionando o olhar para os registros em negrito-, possibilitaram um processo de aglutinação desses *pré-indicadores*, tendo como

critério a similaridade, a complementaridade e/ou a contraposição presente nos trechos selecionados, incidindo em uma menor diversidade.

De acordo com Silva (2011) a sistematização dos indicadores já indica uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, e que posteriormente orientou o processo de nuclearização.

A seguir, apresento um exemplo de como fui localizando os *indicadores* por meio dos *pré-indicadores*, podendo considerar esses indicadores como os *indícios* na construção dos *Núcleos de Significação*.

<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores /indícios</i>
<i>O que pensa a professora aprender com seus estudantes</i>	
<i>A minha intenção era <u>mobilizá-los o mais possível ao desejo de escrever a partir da finalidade da própria escrita, então pensava em criar condições para que escrever no diário se constituísse de fato em uma necessidade.</u></i>	Mobilizar os alunos para o desejo de escrever Criar situações reais de uso da escrita
<i>Vejo eu, a professora e a <u>organização da roda para a leitura, na tensão da disciplina e da ordem, a necessidade de que todos “prestem atenção”.</u></i>	Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão para a professora na relação com os alunos
<i><u>O corpo também diz, também chama atenção da criança que se põe de outro modo na roda, que se movimenta e que também se interessa por outros atrativos</u></i>	Necessidades dos alunos se movimentarem em sala de aula
<i><u>é possível também no movimento do corpo e no interesse a outros elementos, aprender e ouvir (será?)...</u></i>	.Necessidade dos alunos se movimentarem em sala de aula
<i><u>o valor da partilha e o sentido para o grupo de dar a palavra à criança. Dividir o espaço é preciso, possível, mas um exercício difícil...</u></i>	A importância de, em sala de aula, dar voz às crianças
<i><u>incômodo de saber que essa atividade aconteceu em outubro e algumas questões de gestão da sala de aula ainda não aparecem de modo tranquilo pra mim, como o fato de ter que interromper a todo instante para pedir silêncio para que todos ouçam as orientações.</u></i>	Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão para a professora na relação com os alunos

<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores- indícios</i>
<i>O que pensam os estudantes terem ensinado à professora</i>	
<i>“ (...) a partir daí, <u>um movimento de vozes e opiniões</u> querendo dizer que foi preciso a menina levar a professora para conhecer o horizonte e a professora aceitar, para então <u>conseguir entender a “alma de criança”</u>. “Alma de criança? Como assim?” continuei a perguntar. <u>“É assim professora, a Clara Luz é alegre porque ela brinca, e a professora só entendeu isso quando saiu com ela para brincar junto”</u>”</i>	Ter disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades
<i>“Letícia comentou: “Se a gente vai participar da pesquisa, te ajudando, significa que nós também seremos pesquisadores”. Aqui, <u>Letícia mesmo não ignorando as relações de poder que de certo modo permeiam a relação professor-aluno – e que, em nossa conversa, configura-se em uma ideia com pouca força, afinal a professora acabara de assumir que aprendia com os alunos – subverte o meu próprio discurso atribuindo ao papel que desempenhariam na pesquisa um papel de quem também pesquisa e não apenas informa ao pesquisador.</u>”</i>	Ter os alunos como parceiros significativos no processo ensino-aprendizagem;
<i>“Ah, <u>professora, você aprendeu a ouvir nossas opiniões e a saber o que a gente achava no debate</u>” (Letícia).</i>	Ter disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades
<i>“(...) <u> você não sabia e só aprendeu porque a gente pesquisou</u>” (Thomas)</i>	Professor não é visto como o único detentor dos saberes e conhecimentos que circulam na escola

O conjunto de *pré-indicadores* possibilitou a inferência de 25 indicadores apresentados a seguir, e, que revelaram indícios valiosos na compreensão dos sentidos e significados circunscritos nos dados de análise:

1. Sala de aula como lugar de pensar sobre as emoções;
2. Relação afetuosa com a professora;
3. Ter disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades;
4. A importância do diálogo na relação professor-aluno;
5. A importância de, em sala de aula, dar voz às crianças;

6. Mobilizar os alunos para o desejo de escrever;
7. Escrita e leitura como prática significativa;
8. Sala de aula como lugar de partilha de histórias e acontecimentos vividos;
9. A importância da professora como parceira experiente
10. Necessidade dos alunos se movimentarem em sala de aula;
11. Apropriação que os alunos fazem das situações didáticas vivenciadas em sala de aula;
12. Criar situações de vivência artística e cultural dentro e fora da sala de aula;
13. A experiência com obras de arte como potente no processo de construção de conceitos pela criança;
14. Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão;
15. Tensão e diálogo na relação professor-aluno;
16. Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno;
17. Professor não é visto como o único detentor de saberes e conhecimentos que circulam em sala de aula;
18. Ter os alunos como parceiros significativos no processo ensino-aprendizagem;
19. Trabalho compartilhado com os alunos; Alteração do planejamento em curso;
20. A importância de avaliar permanentemente com os alunos o trabalho realizado e as experiências vivenciadas na escola;

21. Compromisso e preocupação com o processo de alfabetização dos alunos;
22. Sentimento de incapacidade da professora;
23. Fragilidade no trabalho coletivo docente;
24. Compromisso da escola com os processos de ensino e aprendizagem;
25. Fragilidade no trabalho pedagógico realizado.

QUARTO MOVIMENTO - Dos indicadores (indícios) aos Núcleos de Significação: sentidos do saber/fazer docente entretecido pelos saberes discentes e pelas aprendizagens construídas nas relações com os alunos

A construção dos Núcleos de Significação deu-se a partir de uma nova releitura dos episódios, novamente buscando focalizar os pré-indicadores, considerando agora o conjunto de indicadores que apontavam para indícios presentes nos meu processo de aprendizagem, desenvolvimento e formação junto aos saberes e dizeres dos meus alunos, potencializados pela prática reflexiva e metarreflexiva, instaurada na/pela pesquisa.

Os *indicadores* foram fundamentais para que eu pudesse inferir e, em seguida, analisar possíveis zonas de sentidos, inscritas na multiplicidade de vozes e pensamentos a compor os *Episódios*, conseguindo assim organizar e definir os núcleos que possibilitariam a análise dos dados considerando tanto as especificidades presentes nesses registros como também o contexto histórico e social mais amplo pelo qual foi engendrado.

Aguiar e Ozella (2006), salientam que neste processo espera-se a construção de um número reduzido de núcleos a fim de evitar uma diluição e retorno aos indicadores. É aqui que efetivamente se inicia o processo de análise interpretativo e inferencial. Os núcleos constituídos como resultado desse movimento devem “expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (*Ibidem*, p.234).

Considerando os indicadores, foi possível organizar o material considerado como indiciário a partir de **cinco núcleos** que expressavam o conteúdo central possível de ser inferido nos *pré-indicadores e indicadores*. Os núcleos então foram definidos como:

1. Experiências de afeto e amorosidade em sala de aula;
2. Experiências de escrita e leitura em sala de aula;
3. Experiências com a formação estética em sala de aula;
4. Experiências do trabalho compartilhado com os alunos;
5. Limites, tensões e fragilidades do trabalho docente na escola.

O movimento de construção dos caminhos de análise se fez permeado tanto pela busca em compreender os sentidos mais explícitos quanto aqueles que só foram possíveis por meio do esforço interpretativo e inferencial. Sendo que a interlocução e fundamentação com teorias, estudos e pesquisas ancoradas na Teoria Histórico- Cultural contribuíram efetivamente para a construção de uma análise apurada, cuidadosa, não ingênua e não alienada.

E nesse movimento também se fizeram presentes as contribuições e o alerta de Placco (2003), a respeito do cuidado que devemos exercer para, em nossas pesquisas, não incorrerem em análises estanques, compartimentalizadas, isoladas a respeito das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico em sala de aula, dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e dos professores, que vão se constituindo nas complexas relações interpessoais, sociais, históricas entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e gestores, escola e comunidade.

Tomando como referencia tal alerta, a organização dos núcleos na forma como foi apresentado produziu um estranhamento que levou-me a uma nova reorganização dos indícios/indicadores em núcleos que pudessem garantir uma análise mais integrada e ampla dos significados e sentidos inscritos nos dados selecionados.

Aqui o conceito de *sincronicidade* desenvolvido por Placco (1994) foi valioso nessa compreensão. Nas palavras da autora:

Chamo sincronicidade do educador a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do processo educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo (PLACCO, 1994, p.18).

Os *indicadores* e *pré-indicadores* apontavam que a compreensão do processo de aprendizagem docente - a partir do movimento de saberes e vozes discentes e que potencializaram a minha reflexividade na compreensão do meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional -, bem como dos saberes e conhecimentos mobilizados, produzidos e significados engendrados nesse percurso, estavam diretamente relacionados com a própria compreensão/consciência da sincronicidade que envolve o meu fazer docente.

Os núcleos, dessa forma, deveriam ser construídos e organizados buscando dar a ver essa sincronicidade, sendo o que possibilitaria, como movimento de construção do pensamento da professora e dos alunos, uma compreensão ampliada das relações sociais e interpessoais forjadas na escola e na sala de aula; dos processos de ensino e aprendizagem, bem como da própria identidade profissional da professora.

Isto posto, foi realizada uma reorganização desses núcleos e indicadores que os constituíam, dando origem a três grandes Núcleos de Significação, os quais foram nomeados do seguinte modo:

- *Núcleo de Significação 1:* Das relações interpessoais – sentidos da afetividade, dos diálogos e histórias (com)partilhadas;
- *Núcleo de Significação 2:* Das (não) coincidências nas relações de ensino - sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação;
- *Núcleo de Significação 3:* Das fragilidades do trabalho docente – sentidos de uma militância em construção.

Por fim, convido o leitor a seguir para o próximo capítulo, para o encontro com cada um desses núcleos de modo a me acompanhar nesse exercício de compreensão e apreensão de possíveis zonas de sentido sobre os processos de aprendizagem, desenvolvimento e formação docente e discente que me autoriza afirmar que os saberes das crianças ensinam à professora!

Capítulo V

*E os saberes das crianças ensinam à professora:
contribuições para o desenvolvimento pessoal e
profissional docente
(dos achados valiosos da docência e da pesquisa)*

(...) A Fada-Mãe vinha entrando nesse momento.

- De que estão falando, tão animados?

Clara Luz e a Gota contaram-lhe tudo.

A Fada Mãe ficou preocupadíssima:

- Se essa bruxa mandar a carta, mesmo, eu nem sei o que vai acontecer! A Rainha até hoje não sabe da chuva colorida. Pela carta, vai ficar sabendo de tudo e vai querer descobrir quem alterou a chuva sem ordem dela.

- Mas, mamãe, essa chuva só vai trazer benefícios! Para o ano, as fadas da floresta vão caprichar mais ainda na primavera. Ninguém gosta de fazer primavera à toa.

- Minha filha, isso não é da sua conta. Você precisa se convencer de que você não é a Rainha, ouviu?

- Sabe mamãe, na minha opinião, tudo é da conta de todos. Justamente isto é que dá um trabalhão.

A Fada Mãe ficou olhando para Clara Luz:

- Minha filha, você não será muito pequena para ter tantas opiniões? Tenho medo que faça mal à sua saúde!

- Não se preocupe, mamãe. Desde os três anos de idade, eu comecei a ter opiniões. Agora estou com dez, de modo que tenho sete anos de prática.

(...)”

(“A volta da Gota de Chuva” – A fada que tinha ideias – Fernanda Lopes de Almeida)

Apresento aqui a análise, a interpretação e a significação empreendida na constituição de cada um dos núcleos construídos e que possibilitou evidenciar que os alunos são formadores privilegiados dos professores, uma vez que a compreensão e a significação construídas a partir do diálogo entre os saberes discentes e os saberes docentes permitiram revelar dimensões fundamentais do desenvolvimento pessoal e profissional docente, bem como a construção da minha própria identidade como pessoa, professora e pesquisadora.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS - SENTIDOS DA AFETIVIDADE, DOS DIÁLOGOS E DAS HISTÓRIAS (COM) PARTILHADAS

Nossa intenção ao demarcar como núcleo as relações interpessoais na sala de aula consiste em dar relevo às relações pessoais, relações de pessoas inteiras, estabelecidas, (com)partilhadas, entre professor e alunos como relações promotoras de formação e do desenvolvimento tanto para a docente quanto para os discentes.

Reiteramos que, ao discutirmos aqui aspectos da dimensão pessoal/interpessoal/social (PLACCO, 2003, 2004) que constitui as relações de ensino e aprendizagem na escola, com o objetivo de apreender e compreender zonas de sentidos que permearam as relações que estabeleci com meus estudantes - no campo dos afetos, motivos, desejos, necessidades, valores, compartilhamento de ideias e angústias, tensões, ressonâncias e dissonâncias -, não estamos desconsiderando as demais dimensões envolvidas, ou seja, dimensões que se referem à organização e ao planejamento do trabalho pedagógico, à gestão da sala de aula, a conteúdos curriculares e encaminhamentos didáticos, a práticas e intervenções ajustadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes, a avaliações, entre outras. Concordando com Placco (2003), as relações pedagógicas são relações complexas, essencialmente interativas “engendradas em movimentos que são humano-interacionais, técnicos e políticos” (*Ibidem*, p.98)..

Desse modo, o que faremos neste núcleo, a partir da complexidade que compõe o trabalho pedagógico docente desenvolvido com os alunos no contexto de sala de aula, é

tecer uma análise (não fragmentada) que tem como ponto de partida - face ao que nos revela os dados da pesquisa aqui produzidos - a importância das relações interpessoais nos e para os processos de aprendizagem e desenvolvimento discente e docente.

Para repertoriar e fundamentar as reflexões aqui produzidas iniciaremos a partir dos indícios encontrados nos registros e verbalizações que constituíram os seguintes indicadores: **Sala de aula como lugar de pensar sobre as emoções; Relação afetiva com o professor; Disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades, Importância do diálogo na relação professor-aluno.**

Como apresentado no *Episódio 2: O projeto, a roda, o diário, a arte e a escrita: partilha e comunhão*, a aposta no desenvolvimento de um projeto didático com o objetivo principal da construção de um espaço de troca e compreensão sobre os sentimentos e as emoções que nos constituem como sujeitos humanos, configurou um pressuposto a permear o meu saber-fazer docente de que no espaço institucionalmente destinado ao ensino e aprendizagem de conhecimentos e saberes culturalmente produzidos, cientificamente elaborados, sistematizados e historicamente acumulados, há de se garantir e legitimar explicitamente, como um fazer intencional docente, práticas, sentidos e compreensões dos afetos, motivos, sentimentos, valores que nos envolvem nas relações produzidas com os nossos outros, o coletivo do qual fazemos parte – dentro e fora da escola.

Assumir tal pressuposto implica assumir o desafio de fazer do espaço da sala de aula um lugar de pensar, em comunhão com os alunos, sobre as nossas emoções que nos constituem e que permeiam as trocas interpessoais que ali são estabelecidas, dialogadas, tensionadas. Essa preocupação e também aposta aparecem de forma explícita nos seguintes trechos do registro narrativo-reflexivo produzido a partir da autoscopia:

“A atividade seguinte, pensar sobre o sentimento de tristeza, os momentos da vida em que se sentiram tristes e conversar com os amigos sobre isso a partir da apreciação de obras de arte também foi uma atividade mobilizadora para o grupo. Foi a primeira vez que a vivenciaram com o objetivo de fazer uso de metáforas para ajudar a pensar sobre algo⁷⁰.”

⁷⁰ Novamente, gostaríamos de informar ao leitor de que os trechos sublinhados referem-se ao conjunto de palavras-chaves na compreensão dos sentidos e significados possíveis de ser inferidos no movimento de análise.

(...)

Disse que a minha intenção era de que aquelas imagens nos ajudassem a pensar sobre um outro sentimento que seria tema da nossa conversa a partir de então: a tristeza.

Em seguida, distribui tiras de papel colorido para que, a partir da conversa que tiveram com os colegas, escrevessem a própria definição desse sentimento

(...)

o objetivo era conversar com as crianças sobre o sentimento de tristeza, fazê-las pensar a esse respeito, mas de um modo mais elaborado (...)

(Pré-indicadores - Episódio 2)

Olhar de modo distanciado, por meio da filmagem, e vislumbrar o valor dado pelas crianças às atividades constitutivas do projeto *Falando de sentimentos* - no qual a apreciação de imagens para pensar o sentimento de tristeza foi uma das atividades -, permite-nos afirmar, de modo ainda mais potente, princípios teoricamente fundamentados na abordagem histórico-cultural, especialmente no que postula a Teoria Histórico-Cultural a respeito da indissociabilidade entre afeto e cognição, considerando o sujeito humano como pessoa inteira, que aprende e se desenvolve por meio de atividades e relações socioculturais historicamente situadas e simbolicamente mediadas.

Nesse processo de desenvolvimento, o ser humano vai se constituindo em um movimento único e constante de subjetivação da realidade, em que o mundo objetivo converte-se em mundo subjetivo, ou seja, o externo é internalizado e produz algo novo no âmbito interno; social e individual contêm um ao outro, sem se diluírem. (TASSONI, 2001).

Com bem pontua a autora, ancorada em Vigotski (1994/2007) e Walon, (1978), a construção da subjetividade é um processo histórico e social que se dá por meio dos processos de significação mediados pela linguagem, constituindo diversas formas de sentir, pensar e agir. Destaca-se assim, nessa construção, a presença das emoções e sua inter-relação com os aspectos cognitivos.

De acordo com Pino (mimeo),

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser-humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seus modos de ser-no-mundo. Dentre esses

acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações etc.) um sentido afetivo (p.130-31).

Na dimensão afetiva emergente nos processos de interação entre professor e alunos e que permeiam a construção subjetiva e identitária de cada um dos sujeitos dessa relação - associada à minha intencionalidade em garantir como encaminhamento didático presente no processo de ensino e aprendizagem situações nas quais os alunos pudessem falar, pensar, compreender, simbolizar as emoções, os afetos e sentimentos que perpassam suas experiências vivenciadas tanto na escola como em casa - está também a compreensão da importância de uma postura de acolhimento, respeito e diálogo com os alunos, seus anseios e desejos, saberes e não saberes. Postura essa que exige sempre vigília e atenção, mas que consigo identificar no momento da roda com as crianças da turma do 2º ano, quando vão partilhar de suas histórias envolvidas por sentimentos como o amor e a tristeza.

“Sentiam-se também confiantes na escuta dos amigos e confiantes na escuta e no acolhimento da professora.”

(Pré-indicador - Episódio 2)

“A cada criança que foi ao meu lado para ler ou pedir que eu lesse o relato feito em casa com a família, o que senti/pensei foi o quanto valorizavam minha postura de estar ali ao lado deles. Os olhares e gestos afetuosos, a proximidade física, o contato, o vínculo, tudo era muito explícito.”

(Pré-indicador - Episódio 2)

Os alunos do 5º ano, na segunda sessão de autoscopia que realizamos, ao analisarem a situação da Assembléia de Classe, destacaram como fundamental para o desejo dos alunos em aprender cada vez mais e melhor, a relação de afeto entre professor e alunos, Apontaram para essa postura afetuosa como algo imprescindível na prática docente de

qualidade. E mais: dizem que a postura afetuosa, de proximidade, partilha e parceria possível de ser construída com os alunos, é algo que não está dado a priori, mas que também se aprende nas relações com eles estabelecidas.

“Ah, vamos supor que você é brava, um aluno ensina que não pode ser só brava, tem que dar risada também, tem que brincar (Pedro).

Você tem que tentar agradar a todo mundo. É claro que você não vai conseguir agradar todo mundo, mas tem que agradar a maioria. (Pedro)

Como assim? (Eu – professora da sala em 2010)

Porque se você não agrada todo mundo, você não vai ser justa. (Renan)

Mas por que um professor tem de agradar seus alunos? (Eu – professora da sala em 2010)

Para que os alunos tenham prazer em aprender. (Letícia S.)

Ah, professora, eu acho que você aprendeu a se divertir com ‘nóis’. (Alex)

Ah, professora, mas eu acho também que para um aluno ensinar um professor, o professor precisa ser amigo dele, se não fica muito difícil”. (Nicole)

Professora, o aluno ensina a professora, por exemplo: se ele está interessado, ela tem o dever de falar mais daquele assunto para que aluno fique ainda mais interessado em saber e aprender mais. (Renan)”

(Pré-indicadores – Episódio 5)

Por trás desses dizeres, é possível inferir que os próprios alunos compreendem a marca da dimensão afetiva nas relações de ensino como fundamental para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo também impossibilidade de se fragmentar ou dicotomizar a relação afeto-cognição. Afinal, para aprender, elaborar, compreender os conhecimentos e saberes escolares tão importantes aos seus processos formativos é preciso também ter prazer, interesse, motivo para aprender/conhecer.

Quando Letícia diz que o prazer em aprender se constrói em uma relação afetuosa com a professora, ou ainda quando Renan aproveita a ideia do colega e acrescenta que a importância em “agradar” (pra mim, *agradar* tem um sentido de compreender as demandas

e necessidades dos alunos) a todos os alunos (observe esse *todos* como *cada um*, em sua singularidade), o que tentam dizer é que o próprio fazer pedagógico que se processa na (e através da) interação professor-aluno não só potencializa a construção e a aprendizagem de saberes e conhecimentos, como também influencia afetivamente a relação com o próprio objeto de conhecimento. Isso significa afirmar que é “a qualidade dessa mediação que imprime uma carga afetiva, positiva ou negativa, na relação do sujeito com o objeto (...). Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira e em conjunto com os cognitivos do processo de aprendizagem” (TASSONI, 2001, p.227).

Os alunos também apontam em vários registros - tanto no diálogo apresentado no *Episódio 4*, quanto nos relatos pessoais produzidos nessa mesma aula em questão e também depois, novamente na sessão de autoscopia - que a qualidade dos processos de formação, tanto discentes quanto docentes, também depende da disponibilidade docente em ouvir os alunos e compreendê-los em suas necessidades e singularidades, bem como da disposição em reconhecê-los como parceiros significativos dos processos de ensino e aprendizagem, sendo que essa disponibilidade só se constrói por meio de uma prática que assume o diálogo de maneira concreta e efetiva.

As professoras e os professores aprendem muito com seus alunos (eu acho). Eles aprendem a conviver e a compreender as crianças. (relato pessoal Letícia S.).

Alguns professores precisam de ajuda. (...)Alguns alunos ensinam aos professores a entender o motivo da briga, a entender o que querem e o que gostariam da vida ou o que querem ser quando crescerem. Os alunos ensinam aos professores a ser professores que entendem ao escutar de um ou de outro para aprender. (relato pessoal Letícia M.).

Os alunos ensinam coisas que até os professores não percebem. Muitas crianças ensinam às suas professoras seus tipos de opinião. Eu gostei muito do dia em que a professora entendeu a minha opinião e as dos meus colegas. (relato pessoal Nicole).

Ah, professora, você aprendeu a ouvir nossas opiniões e a saber o que a gente achava no debate (Letícia S.).

(Pré-indicadores – Episódio 4).

Os professores também aprendem com os alunos a conviver com eles. (Caíque).

*Letícia, completamente envolvida pela fala do colega, acrescenta:
'Professora, será que ele não te ensinou a compreender ele? (Letícia S.).
Cada um pensa de uma maneira (Thomas).
É importante um professor considerar isso? (Professora Tamara)
Sim! (Todos em coro)
Por quê? (Professora Tamara)
Porque é assim que você vai aprender com eles.(Pedro)*

*Ah, professora a gente ensinou você também a ser diferente dos outros. (Beatriz)
Ai, como assim Bia, fale mais sobre isso... (Professora Tamara)
Por exemplo, esse ano tem uma professora que só dá lição, lição, lição e não interage, não é como era no ano passado. E o professor ele precisa interagir mais com os alunos... (Beatriz)*

Por exemplo, professora, alguns professores, eles só querem... Por exemplo, você tem que fazer isso, isso e isso, e não tem tempo pra nada. Terminou uma lição, tem que fazer outra, mas eu acho que a gente te ensinou nisso: quando acabava uma lição, no começo, já ia pra outra rápido, mas aí você foi mudando e não ficava falando mais "Acaba uma lição, vai pra outra rápido". A gente podia pegar um livro pra ler, conversar, fazer com calma e depois ir pra um outra lição... Você não falava "Mais rápido, rápido", você espera todos acabarem e só depois que todo mundo acabou, passa outra lição. (Renan)

(Pré-indicadores – Episódio 5).

Nas falas acima os alunos assumem, defendem e afirmam o lugar de “ensinantes” que lhes cabe nessa relação, indiciando, mais uma vez, o caráter interativo, dialógico e afetivo que envolve o trabalho docente e que permeia a relações em sala de aula. Alunos diferentes, em momentos e suportes diferentes, defendem a importância de o professor ouvir e compreender a opinião de um aluno, suas ideias, seus pensamentos e necessidades. Para esses alunos, é por meio dessa escuta ativa, sensível, atenta e acolhedora que repousa a possibilidade de aprendizagem, tanto docente quanto discente.

Quando Beatriz e Renan dizem que foi através do convívio e da partilha com os alunos que eu pude aprender a ser “diferente” dos outros professores, colocam-se como (co)responsáveis pela mudança em minha postura, avaliando positivamente o valor da interação e do convívio entre professor e alunos. Renan, de forma bem explícita, ao apontar para a transformação da minha prática, faz uma crítica a minha forma de encaminhar a

rotina com o grupo, que também se produz em resposta ao tempo seriado da escola e às demandas institucionais de um currículo, muitas vezes desrespeitoso com as próprias necessidades dos alunos. Entretanto, finaliza com uma sabedoria de criança, ingênua e, ao mesmo tempo, compromissada - mas aí você foi mudando, e não ficava falando mais "Acaba uma lição, vai pra outra rápido!". A gente podia pegar um livro pra ler, conversar, fazer com calma e depois ir pra um outra lição... Você não falava mais "Rápido, rápido", você espera todos acabarem e só depois que todo mundo acabou, passa outra lição. - reconhecendo o valor e a importância do próprio fazer discente na formação da professora.

Mahoney e Almeida (2004) nos ajudam a compreender as observações dos alunos quando dizem (fundamentadas em GORDON, 1974 e ROGERS, 1983) da importância do ouvir ativo, uma postura que revela ao estudante o desejo e o interesse do professor em querer compreendê-lo. De acordo com as autoras, o ouvir ativo consiste em

captar o que está por trás da fala. É ouvir não só a fala, mas o que o corpo está revelando (porque o corpo também fala). É captar o que também está envolvido na mensagem, na fala, especialmente os sentimentos presentes naquela dada situação. [...] Daí a importância de o professor ser bom ouvinte e bom observador para fazer a leitura do corpo e captar as emoções e os sentimentos (*Ibidem*, p. 68-69).

Também reconheço a presença desse ouvir ativo do qual nos fala Mahoney e Almeida (2004) ao olhar para o movimento da roda de leitura com minha turma de alunos do 2º ano, em uma das sessões de autoscopia, produzindo em minha narrativa reflexiva possíveis ressonâncias

crianças deitadas na roda como se não estivessem na escola, mas em um lugar de aconchego e intimidade onde se pode deitar com as pernas para cima, acariciar o rosto de um amigo e ainda assim ouvir a história contada por um adulto. O adulto? A professora. O espaço do aconchego? A escola. Vejo nessa imagem possibilidades de reinvenção de tempo, espaço e sujeitos.

As falas não escutadas no momento da roda, por exemplo, o diferente que ali se instaura e às vezes incomoda (porque se mostra contra o estabelecido/a ordem/ o combinado de não haver interrupções durante a fala da professora), requer um

gesto de interrupção, sim, de “vagareza”, é preciso aprender a ouvir e demorar-se nessa escuta do que dizem as crianças, do que pretendem informar com seus gestos.

(Pré-indicadores - Episódio 1)

Lançando um olhar distanciado da professora que, ao pesquisar a própria prática, tem a possibilidade de compreender o todo complexo que envolve seu saber-fazer, compreensão que se dá de forma mediada pelo pensamento reflexivo acerca das miudezas do cotidiano profissional que vivencia, miudezas aparentemente fragmentadas - múltiplos trechos de verbalizações e registros de diferentes alunos e de situações diferentes vivenciadas em sala de aula, com turmas diferentes - , afirmo que uma das maiores aprendizagens que venho construindo nas e pelas relações interpessoais com meus estudantes têm sido o exercício diário (e nada fácil!) desse ouvir ativo ou, como tenho dito também, de uma escuta sensível e acolhedora.

Essa é, com certeza, umas das lições mais caras no exercício de me tornar professora a partir do que aprendo com meus alunos. Lição que tive a oportunidade de compartilhar com o próprio grupo da Turma do *João de Barro* em nossa avaliação realizada na Assembleia de Classe no final do ano:

“ (...) vocês têm razão em dizer que eu também precisei aprender a ouvir, a ouvir a opinião de vocês, sem ficar interrompendo.”

(Pré-indicador - Episódio 5)

Na compreensão desse percurso formativo, tomando essa como uma das aprendizagens de maior importância, recorro novamente às contribuições de Mahoney e Almeida (2004), que, de modo pontual, conseguem delinear as atitudes que compõem essa postura docente de um ouvir ativo e que aqui também chamamos de escuta sensível.

Gordon (1974, p.75-76) enfatiza que para o ouvir ativo ser autêntico, algumas atitudes são essenciais:

1. um senso profundo de confiança na habilidade de o aluno resolver seus próprios problemas, lembrando que o ouvir ativo tem como objetivo facilitar o encontro de soluções pelo próprio aluno;
2. aceitar genuinamente os sentimentos expressos pelos estudantes, não importa quão diferentes possam ser;
3. entender que sentimentos são transitórios – eles existem num momento; o ouvir ativo ajuda o aluno a se movimentar de emoções momentâneas para outras emoções momentâneas;
4. querer ajudar os alunos com seus problemas e dar tempo para serem resolvidos;
5. estar com cada estudante que tenha algum problema e, ao mesmo tempo, manter uma identidade separada – o professor deve experimentar os sentimentos como se fossem dele, mas não deixar que se tornem dele;
6. entender que os alunos raramente são capazes de começar compartilhando o problema real – o ouvir ativo ajuda a esclarecer e chegar ao problema real;
7. respeitar a natureza confidencial das revelações do aluno. Muitas vezes os professores comentam abertamente problemas de alunos com outros professores – nada poderá destruir mais uma relação do que isso. (MAHONEY; ALMEIDA 2004, p.69)

As atitudes destacadas trazem importantes indicações do caminho a ser trilhado na busca dessa escuta que se faz em diálogo e parceria com os estudantes, o que não significa silenciar conflitos, tensões, questionamentos⁷¹, mas encará-los também como constitutivos desse fazer em comunhão.

Gostaria de me deter nesse momento a alguns aspectos apontados por Gordon (1974 *apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2004), quando faz referência ao reconhecimento e à compreensão genuína que devemos ter para com os sentimentos dos alunos - e aqui acrescento, com suas histórias e memórias da vida vivida na escola e fora dela –, bem como o respeito à natureza confidencial de suas revelações. Essas atitudes marcam essa relação entre escuta sensível por parte dos docentes e o direito discente de tempo e espaço para dizer-se.

⁷¹ Farei uma discussão mais aprofundada acerca das tensões e conflitos, que também constituem a relação professor-aluno deflagrada nas relações de ensino, como potentes e formativas tanto para um quanto para outro no próximo núcleo de significação: “As relações de ensino e o lugar de experiência que se produz ao discutir os indicadores; Necessidade de os alunos se movimentarem em sala de aula; Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão; Tensão e diálogo na relação professor-aluno; Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno”.

A partir dos sentidos e efeitos produzidos em minha prática em experiências anteriores⁷², aprendi a importância de possibilitar em sala de aula a construção de um espaço em que os alunos possam dizer o que desejam a respeito de suas histórias e memórias, reconhecendo aqui o valor da partilha e escrita autobiográfica discente e docente como potencializadoras de desenvolvimento e de aprendizagem.

Desde então, o planejamento didático realizado com os grupos de alunos, as ideias de projetos e até mesmo as atividades permanentes desenvolvidas em sala de aula passaram a apresentar, como marca indelével, a compreensão de que era preciso criar condições/situações para os alunos se assumirem como sujeitos de histórias a contar, sentimentos a partilhar. E, nesse princípio, foram ancorados alguns dos projetos e práticas desenvolvidas tanto com os alunos da *Turma dos Backyardigans* (2º ano), como o projeto *Falando de Sentimentos* e a escrita e leitura de relatos no Diário de Bordo, quanto com a *Turma do João de Barro*, com a troca de correspondências pessoais, a produção de narrativas autobiográficas e o registro imagético das experiências escolares vivenciadas ao longo do ano⁷³.

Nos episódios e narrativas que compõem os dados para análise, encontro-me, em algumas passagens, com essas dimensões da escuta sensível discutidas aqui e que em minha prática pedagógica fui traduzindo como o saber da comunhão de histórias vividas a partir das narrativas orais e escritas produzidas em diários e cartas pessoais e o saber do direito de os alunos dizerem na roda o que pensam e como pensam. Escuta sensível emergente de uma dinâmica interdiscursiva - permeada por conflitos, (in)tens(ç)ões, ideologias - que se processa em relação, na relação que se estabelece entre professora e alunos.

Aqui é possível também fazer referência aos indicadores - **A importância de, em sala de aula, dar voz às crianças; Mobilizar os alunos para o desejo de escrever;**

⁷² Aqui me refiro especificamente ao projeto de troca de cartas desenvolvido com as duas turmas de alunos que tive em 2009 (Turma do Garfield – 5º ano e Turma dos Backyardigans – 2º ano) e também às trocas de cartas que os alunos da Turma do Garfield realizaram com a estagiária-pesquisadora-professora em formação, Patrícia, narrado em meu memorial, no Horizonte 3: Essas crianças difíceis.

⁷³ Escolher, selecionar, fazer o recorte dos dados da pesquisa, como dito anteriormente, foi uma das tarefas mais difíceis no movimento de escrita e construção da tese, exatamente porque escolha sempre implica renúncia. Nesse caso, em função da impossibilidade de dar conta de analisar com o rigor e a qualidade que merecem todas as produções produzidas no decorrer da pesquisa, algumas dessas produções dos alunos não entraram no recorte dos dados selecionados para análise, mas constituem, em igual importância, as reflexões aqui tecidas porque são também potencializadores das mesmas.

Escrita e leitura como prática significativa; Sala de aula como lugar de partilha de histórias e acontecimentos vividos; A importância da professora como parceira experiente - como eixos que indiciam esses saberes acima nomeados.

Para o exercício dessa escuta sensível, que reconhece os alunos como sujeitos de histórias a contar e que se dá em um campo das relações interpessoais também consideradas relações mediadas pela palavra/linguagem, ao longo do ano de 2010 me correspondi com todos os alunos da *Turma do João de Barros* por meio da produção e trocas de cartas pessoais. Dessa experiência, que se materializou na e pela escrita, confidências foram trocadas e guardadas, instaurando assim uma relação de confiança mútua que excedeu os limites das escritas impressas nas correspondências, permeando outros fazeres e outros dizeres em sala. Os trechos a seguir elucidam parte dessa partilha de histórias (segredos, sonhos, desejos, tristezas, confrontos, desentendimentos) que nos marcam como sujeitos singulares e que, na comunhão entre correspondentes (que nem sempre estão em acordo em seus dizeres), também marcam nossa singularidade para outras/novas construções identitárias, uma vez que no outro, com o outro e a partir do outro temos sempre a possibilidade de nos compreender em amplitude, ora dando contorno ao que nos diferencia, ora ao que nos aproxima desse mesmo outro e de nós mesmos.

“Eu posso dizer pra vocês que sou uma pessoa feliz e que já realizei muitos dos meus sonhos: tenho pessoas especiais na minha vida, casei-me, realizei o sonho de ser professora na Escola Pública e conhecer crianças tão especiais como vocês... Mas, com certeza, ainda carrego comigo muitos sonhos, e um deles é o de ser mãe daqui a alguns anos...”

(...) Com essa história toda, fiquei pensando nos sonhos de vocês e me perguntei durante a noite: quais são os sonhos dos meus alunos? Gostaria muito de saber...”. (Minha primeira carta para os alunos da Turma do João de Barro – maio de 2010).

“Meus sonhos. Bem, não sei por onde começar. Mas um sonho que eu acho que não vou realizar é o de chegar aos meus cem anos de idade com saúde. Em segundo, ser feliz para o resto da minha vida. Em terceiro, conhecer minha avó, minhas tias, meus tios e meus primos da parte do meu pai que nunca vi. (...) Em quarto, conhecer meu pai, que também nunca vi. (...) Em sexto, que meu irmão volte a andar.” (Carta da Thainá para mim – maio 2010)

“(...) Descobri muito sobre você e seu passado! Professora, já faz um tempo que a senhora não dá bronca em mim. Só queria perguntar se meu comportamento está melhorando.” (Carta da Thainá para mim – outubro de 2010)

“(...) Apesar de, nos últimos meses, termos nos desentendido um pouco e eu pegar muito, muito, muito no seu pé para que prestasse atenção nas aulas e parasse de conversar, espero que isso não tenha mudado em nada os seus sentimentos por mim! (...) Desejo, do fundo do meu coração, que você consiga realizar todos os seus sonhos, todos eles, inclusive o de conhecer a família do seu pai. Estarei aqui, sempre, torcendo pela sua felicidade! Espero que nunca se esqueça de mim e que venha sempre me dar notícias! (...)” (Minha última carta para Thainá – novembro de 2010).

(Pré-indicadores - Episódio 5)

Nas correspondências compartilhadas com Thainá, tive a oportunidade de conhecer acontecimentos importantes de sua vida que talvez, em outros contextos de produção, partilha e significação, não tivesse condições de saber. Conhecê-la, ter acesso a fragmentos de sua identidade a partir de uma escrita encarnada na metáfora do sonho como algo possível de ser realizado, informou o meu olhar para essa aluna, provocando sentidos outros em nossa relação e nos meus modos de compreendê-la. Do mesmo modo, colocarme como pessoa inteira, revelando também fragmentos de minha história pessoal, pode ter alterado de maneira significativa a própria imagem de professora/da professora construída pela aluna.

Assim, é possível também olhar para o compartilhamento (pessoal/afetivo/discursivo) das histórias de vida que se processam entre a mim e a aluna (histórias pessoais como produto de interações sociais, culturais, situadas em um determinado tempo histórico e diretamente influenciadas por fatores econômicos, políticos e ideológicos) amparada no conceito de dialogia e alteridade proposto por Bakhtin (1992, 1993, 2003) e presente nos estudos e pesquisas de outro autores, como Brait (2001), Amorin (2004) Smolka (2000, 2006, 2010), Cação (1993, 2000), J.W. Geraldi (2010 a e b), Magalhães e Oliveira (2011) .

Como aponta Brait (2001), o dialogismo pode ser compreendido a partir de duas dimensões diretamente relacionadas: como fundador da natureza interdiscursiva da linguagem e como estreitamente relacionado ao conceito de alteridade.

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem em um processo de relações sociais e historicamente situadas, e não simplesmente como produto de suas próprias consciências. Constituímo-nos e transformamo-nos sempre na relação com outro.

Desse modo, a relação eu-outro-outros em contextos sócio-histórico-culturais engendra possibilidades de ampliação dos horizontes dos sujeitos, na emergência e dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na constituição da polifonia entre o que é dito e como é dito, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Na trama discursiva que se instaura entre profesora-aluna-alunos/ eu-outro-outros, o conhecimento do outro se dá por meio do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro (SMOLKA, 2010). O estreitamento das relações entre sujeitos se produz de modo mais fecundo por meio da relação intencional “de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos por meio da compenetração possível a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa” (MAGALHÃES E OLIVEIRA, 2011, p.110).

Nessa dinâmica, transformações nos modos de ser/pensar/agir são empreendidas e envolvidas em um processo intenso de produção/atribuição de sentidos sobre mim e sobre o outro, sobre as identidades/singularidades que nos marcam, nos aproximam e nos diferenciam enquanto sujeitos em relação, enquanto professor e alunos que convivem e partilham de experiências de ensino e aprendizagem, historicamente situadas. Emprestando os dizeres de Placco (2004, p.100)

Desta aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas no nível da consciência das atitudes, habilidades e valores das pessoas, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento, com a cultura. Assim processos identitários se constroem.

Com a turma de alunos do 2º ano, a produção de sentidos na relação eu-outro como promotora de compreensões e (re)elaborações sobre a nossa própria constituição como sujeitos e como grupo em que nos vimos e nos reconhecemos como sujeitos de histórias a partilhar, narradores de nossa própria experiência, aconteceu por meio do registro e da partilha dos registros nos diários pessoais dos alunos.

Testemunhar a importância e o sentido que as crianças deram à prática de escrever suas histórias vividas e sentidas em um diário pessoal e poder narrar, dividir com o grupo tais histórias na roda, tão importantes para elas, contando com o apoio e o acolhimento não só dos colegas, mas também com o meu apoio, revela-me a importância de olhar para as crianças não apenas como sujeitos de apropriação, mas também como sujeitos de experiência e de histórias a contar. Os trechos destacados das narrativas metarreflexivas apresentadas nos *Episódios 1, 2 e 3* trazem indícios dessa reflexão deflagrada a partir da pergunta “O que a professora pensa aprender com seus estudantes?”:

o valor da partilha e o sentido, para o grupo, de dar a palavra à criança. Dividir o espaço é preciso, possível, mas um exercício difícil...

(Pré-indicador - Episódio 1)

comunhão de histórias vividas a partir da narrativa oral e escrita, o saber do direito de falar na roda o que pensa e como pensa

para Guilherme, a partilha do registro produzido em seu diário era algo de grande importância e necessidade (...) tendo escolhido a prática do registro como possibilidade de dividir essa dor e buscar apoio

(Pré-indicadores - Episódio 2)

Ou seja, as cartas foram deixando de ser produzidas para um destinatário coletivo (...) e passaram a ganhar destinatários individuais, singulares (...), fazendo emergir uma rede de trocas e partilhas de histórias de vida, emoções, dificuldades, desejos e curiosidades.

(Pré-indicador - Episódio 3)

Ao legitimarem essa prática desenvolvida, esses alunos legitimam também as minhas intenções e os meus objetivos docentes com tal atividade; confirmam e afirmam, em meu trabalho como professora-alfabetizadora, a importância de apostar na capacidade que elas, crianças, têm em ser escritoras e leitoras, mesmo que algumas ainda não realizem essa prática de modo convencional; acreditam que podem fazer e aprender cada vez mais nesse movimento e não têm medo e nem insegurança para fazê-lo.

As crianças, nitidamente, veem motivo, têm motivos para escrever, e não só... Elas desejam compartilhar, de alguma maneira, lendo elas próprias ou com ajuda.

as crianças se conhecem ainda mais e eu também as conheço mais por meio de uma escrita própria da qual mostram também se apropriar e dominar.

A leitura e a escrita aqui estavam completamente associadas à prática social. No diário não havia medo de escrever, e na roda não havia medo de ler, ainda que com certa dificuldade, ainda que não conseguissem, pois lá estava a professora, lá estava eu, pronta para ler com eles ou por eles,(...).

esse momento de leitura compartilhada dos diários nos aproximava, possibilitando o estreitamento da parceria professora-aluno.

(Pré-indicadores - Episódio 2)

Ao se apropriarem do momento da roda como um momento de leitura e partilha de histórias pessoais escritas e lidas por elas próprias, crianças em processo de alfabetização, reafirmam a importância da minha intencionalidade docente no fazer diário, bem como a própria constitutividade entre teoria e prática a balizar as ações que desenvolvo como professora.

Sim, socializar na roda a escrita do diário era uma prática potente em sala de aula. Sim, aqui as crianças confirmam sua potência e a possibilidade de invenção e reinvenção do grupo e da própria professora.

Com relação à roda de leitura e à partilha dos registros de diários, reconheço-os como espaços legitimados pelas crianças. Sim, legitimaram o espaço de poder dizer sua história ao querer fazer a leitura do registro e - mesmo aqueles que ainda não dominavam completamente o processo de leitura ou que tinham acabado de conquistar o domínio da leitura convencional, lendo ainda com certa

dificuldade na fluência - sentiam-se encorajados e desejosos em dividir suas histórias.

(Pré-indicadores - Episódio 2)

A compreensão teórica e intencional que tenho acerca da importância de assegurar, no meu planejamento e nos encaminhamentos didáticos, atividades de leitura e escrita que se traduzem em práticas reais e significativas para os alunos ganham vida e força a partir do próprio reconhecimento dessas crianças de que a prática de escrita e de leitura de relatos no diário pessoal é uma prática extremamente significativa tanto para aprender a ler e escrever convencionalmente quanto para vivenciar os usos sociais da leitura e da escrita.

A minha intenção era mobilizá-los o mais possível em direção ao desejo de escrever a partir da finalidade da própria escrita. Então pensava em criar condições para que escrever no diário se constituísse, de fato, em uma necessidade.

(Pré-indicador - Episódio 1)

Escrever no diário o que a palavra “amor” significava para eles e ainda retratar, do modo como lhes fosse possível, uma história vivida em que esse sentimento estivesse presente. Narrar um acontecimento da vida de cada criança, de cada uma das famílias que de alguma maneira houvesse a marca desse sentimento – o amor (...).

(Pré-indicador - Episódio 2)

De acordo com Souza (2003), reconhecer as crianças como sujeitos de experiências implica constituir, no cotidiano da sala de aula, situações didáticas que se traduzam em práticas reais de valorização e escuta ao que elas dizem, ao que querem dizer, que recuperem a conversa, o diálogo, com ludicidade e prazer. Nesse contexto, a roda, em suas múltiplas possibilidades – de conversa, de novidade, de coisas engraçadas, de coisas novas aprendidas, de coisas que gostei ou não de fazer, de histórias que me contaram –, “introduz as crianças no fantástico mundo do contar-se e, em contando-se, aprenderem a escutar-se e a escutar os outros” (SOUZA, 2003, p.256).

O diálogo, a escuta atenta e sensível do outro e a partilha são imprescindíveis à existência humana. Sendo assim, o ato pedagógico, um ato a favor dessa condição, não pode se constituir à margem de tais práticas.

De acordo com Vigotski (2007), ao aprender as habilidades necessárias para realizar uma dada tarefa cognitiva em colaboração com o adulto, a criança também aprende os tipos de tarefas cognitivas valorizados culturalmente, aquelas habilidades que são necessárias para alguém se tornar um membro da cultura. Entre essas, segundo Bruner (1997), está a aquisição da habilidade narrativa, que confere estabilidade à vida social da criança.

O movimento de contar a vida, contando-se para os outros que ali estavam, contando-se para a professora que ali os reconhecia como sujeitos autores de uma história singular a ser compartilhada não apenas envolvia e mobilizava aquelas crianças, mas também as empoderava diante do ato de ler e escrever, mesmo aquelas que ainda não o faziam convencionalmente, como João Vitor, que faltava bem pouco para se alfabetizar, e Isa, que, ao seu tempo e seu modo, apropriava-se das situações comunicativas, discursivas, interativas presentes em sala de aula, significando-as e reelaborando-as.

Olhar para Isa a partir da apropriação que faz tanto da fala quanto da prática da escrita e leitura como partilha de uma história vivida fora da escola e da possibilidade de comunicação, interação no grupo, valorização do que o outro, diferente, nos mobiliza e nos possibilita conhecer e também aprender, me dá a dimensão da qualidade das interações estabelecidas entre as crianças e, de algum modo talvez, da própria aprendizagem promovida por essas trocas tão ricas ...

(Pré-indicador – Episódio 1)

Houve também alunos que quiseram partilhar a história com o grupo, mas ainda sem condições de realizar sozinhos a leitura. Então, deixavam que eu lesse por eles, como era o caso de João Vitor.

Novamente Isa, que não largou o seu diário durante todo o momento da roda, quis fazer a leitura do seu registro. Quando vi o registro feito por sua mãe, perguntei-lhe: “A professora pode ler para a sala?”, e tive sua autorização. Finalizamos a roda e o momento de socialização dos registros. Isa, ao contrário do que eu pedi que fizesse: “Volte para o seu lugar”, foi até a câmara⁷⁴, mostrou novamente o seu texto e fez, ela própria, a leitura do que acreditava estar escrito (...).”

⁷⁴ Gostaria de lembrar o leitor de que nesse dia nossa aula estava sendo videogravada.

João Vítor, Isa e todos os demais, ao tomarem o espaço e o tempo da roda - atribuindo-lhe um caráter de diálogo, partilha e comunhão de manifestação de saberes, vozes, experiências e memórias, sinalizando também que esse é um espaço e tempo que se constrói, que não está dado, mas que cabe à professora promover, ensinar, mostrar -, afirmavam a potencialidade do trabalho e de minhas próprias intenções. Ao afirmarem tal potencialidade, ressignificavam a minha crença na importância de criar em sala de aula um contexto favorável ao intercâmbio de experiências culturais, sociais e afetivas vivenciada pelos alunos, mas agora contando com a apropriação da escrita e da leitura a favor desse intercâmbio. Aprendo com o grupo, em especial com João Vítor e Isa, que é possível, para crianças que estão ainda aprendendo o domínio da leitura e da escrita, apropriar-se de um comportamento de leitor e escritor para partilhar e dividir histórias de vida que fazem sentido.

Morais (2002) trata dessa ação potente e desse compromisso com as crianças ao dizer da importância dos resgates das práticas narrativas em sala de aula. Segundo a autora:

Os meninos e meninas escutam com prazer as experiências que seus colegas lhes contam, pois estes ouvintes-narradores partilham de uma coletividade, de experiências comuns, o que torna o dito comunicável por um e, em contrapartida, compreensível para outro. A relação que se estabelece é dominada pela necessidade de conservar e partilhar o que é narrado. Ambos sabem que a narrativa que um compartilha com o outro não é apenas produto de sua voz, mas de tudo o que foi vivido e aprendido ao longo da vida. Mesmo que tão curta. (MORAIS, 2002, p.99).

E foi assim, atenta aos saberes discentes circulantes na roda e traduzidos por registros dos diários individuais de crianças de seis e sete anos, que me afirmei com mais segurança acerca da potencialidade do trabalho que intento construir em sala de aula, construir na escola, nos mais variados espaços coletivos possíveis. Tempos e lugares de narrar, tempos e lugares de nos tornarmos narradores e ouvintes de outros narradores, que nos autorizam na consolidação de uma autoria e identidade constitutiva do nosso fazer-ser-estar na profissão, na relação com nossas crianças e todos os nossos pares e interlocutores

(professores, coordenadores-pedagógicos, diretores, todos os demais funcionários, os pais, entre muito outros que estão na escola).

Novamente Moraes (2002), apoiada em Benjamin, entra em nossa conversa a nos dizer que “se o choque da modernidade, da alienação, do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento” (p.98). Para esse encontro, basta aprender, com os indícios elucidados, a importância de se fazer aqui e ali, na escola, na sala de aula, “lugares de encontro, lugares de reencontro, lugares nos quais memória, palavras e práticas podem ser compartilhadas entre todos. Lugares de fazer e de ser” (*Ibidem*, p.98).

Das aprendizagens produzidas a partir da análise realizada, os sentidos apreendidos revelam, como saber mobilizado e construído, a crença de que só é possível aprender e ensinar em sala de aula se cuidarmos das relações interpessoais que estabelecemos com nossos discentes no intuito de nos constituirmos um grupo, um coletivo. Um grupo que possa exercer o direito de narrar-se naquilo que lhe é mais singular e significativo, que possa na reciprocidade de uma escuta sensível partilhar de suas histórias de vida contando a vida na escola e fora dela, um grupo que possa conhecer-se ao conhecer o outro.

Aprendemos e ensinamos na escola os conhecimentos e saberes da cultura escolar quando podemos exercer o direito de levar para a sala de aula a vida, a cultura, a literatura, os sentidos das relações que produzimos com a comunidade da qual pertencemos, que merece também ocupar na escola um lugar de pertencimento.

A emergência desses saberes e dessa busca insistente em construir um coletivo, em produzir relações compartilhadas, em reconhecer os nossos outros significativos e então nessas relações também sermos capazes de nos (re)conhecermos, abre espaço para um encontro e acolhimento nas reflexões de Boaventura Santos (1999) quando, ao dizer da crise de paradigmas vivida no tempo presente, enfatiza a necessidade de se resgatar da tradição epistemológica o que denomina *conhecimento-emancipação*, ou seja, o ato de conhecer e reconhecer o outro como legítimo, significativo, sendo esse um exercício de solidariedade.

Por fim, vale dizer que, a partir do ato de significação produzido nesse núcleo das relações interpessoais em sala de aula, o que se constroi são horizontes povoados pelos múltiplos sentidos dos afetos, do diálogo e das histórias (com)partilhadas entre professor e alunos.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: DAS (NÃO) COINCIDÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE ENSINO - SENTIDOS DE APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO

Não perdendo de vista os dois grandes eixos orientadores, tanto na construção quanto no recorte do material de análise - (1. O que a professora pensa aprender com os estudantes; e 2. O que pensam os estudantes terem ensinado à professora) -, os indícios reunidos e analisados nesse eixo referem-se às situações de ensino formal, intencionalmente planejadas e orientadas por mim e que se inserem em um movimento relacional e discursivo entre docente e discentes, muitas vezes marcado por tensões, conflitos e relações de poder e subversão que produzem múltiplos sentidos de aprendizagem e desenvolvimento nos processos formativos tanto dos alunos, como – e, principalmente – do professor, no caso, a professora.

Buscaremos, elucidar e compreender possíveis saberes (que se produziram no movimento constante de olhares, vozes, gestos, silêncios, conhecimentos formais, conhecimentos cotidianos, interesses, afetos, enfim, múltiplas experiências) discentes que me levaram a refletir e avaliar minhas ações, representando possibilidade de mudança ou ainda legitimação de práticas potentes para o trabalho pedagógico que se pretende compartilhado com os alunos. Para tanto, a análise empreendida foi feita a partir dos seguintes indicadores: **Necessidade de os alunos se movimentarem em sala de aula; Apropriação que os alunos fazem das situações didáticas vivenciadas em sala de aula; Criação de situações de vivência artística e cultural dentro e fora da sala de aula; A experiência com obras de arte como potente no processo de construção de conceitos pela criança; Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão; Tensão e diálogo na relação professor-aluno; Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno;**

Professor não é visto como o único detentor de saberes e conhecimentos que circulam em sala de aula; Ter os alunos como parceiros significativos no processo ensino-aprendizagem; Trabalho compartilhado com os alunos; Alteração do planejamento em curso; A importância de avaliar permanentemente com os alunos o trabalho realizado e as experiências vivenciadas na escola.

A marca comum que permitiu a tessitura de uma análise a partir do que envolve cada um dos indicadores foi a tríade constituída na relação professor-aluno-objeto de conhecimento engendradas em situações de ensino intencionalmente organizadas. Nessas situações, as relações de poder, conflitos e tensões são processadas, interesses e objetivos podem ou não coincidirem, produzindo sentidos e marcas muito relevantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano de todos os sujeitos envolvidos.

Vale ressaltar que compreendemos por situações de ensino marcadas pelo movimento das relações interpessoais (que se processam por meio do discurso) o que Smolka *et al* (2007) definem como *relações de ensino*. Tomando por referência os fundamentos da abordagem Histórico-Cultural, as autoras consideram as relações de ensino como um modo de conceber o desenvolvimento humano e os processos de ensino/aprendizagem que ocorrem de inúmeras formas de apropriação da cultura e da participação nas práticas sociais.

Compreender as relações de ensino por esse prisma significa atribuir à linguagem e à relação que os sujeitos mantêm com os saberes, conhecimentos e práticas que circulam no espaço da sala de aula - em movimentos de elaboração, apropriação e significação - um papel central no processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que tanto a linguagem quanto as relações que se estabelecem com o objeto de conhecimento é o que orienta, organiza e dimensiona nossos modos de pensar, dizer, agir, enfim, de constituirmo-nos sujeitos, sempre em relação com o outro.

Sendo assim, será a partir dessas duas dimensões que buscarei olhar para as relações que estabeleci com meus alunos a partir de atividades e encaminhamentos didático-pedagógicos que, no embate/confronto/subversão de ideias, expectativas, normas e saberes,

possibilitaram-me redimensionar o meu próprio saber-fazer/saber-ser na escola e na sala de aula.

Ao tomar os acontecimentos narrados nos cinco episódios tomados como matéria-prima de reflexão e apresentados no capítulo anterior, vejo-me diante de situações rotineiras de sala de aula, mas extremamente potentes, porque, na trama das relações desencadeadas, foi possível tanto a ocorrência de acontecimentos previamente esperados pela professora quanto de acontecimentos inusitados, surpreendentes, capazes de desestabilizar certezas, discursos e ações.

Das coincidências nas relações de ensino, buscamos trazer à tona os acontecimentos previamente esperados/planejados por mim, ou seja, aqueles que vieram ao encontro das minhas expectativas com relação ao planejamento e mostraram um movimento surpreendente de apropriação de conceitos, ideias e práticas por parte das crianças, instaurando também um movimento de reflexão e avaliação no que concerne ao meu fazer em sala de aula como promotora no processo de elaboração conceitual e participação das crianças nas práticas histórico-culturais. Gostaria de destacar algumas passagens do *Episódio 2 “O projeto, a roda, o diário, a arte e a escrita: partilha e comunhão”* relacionadas aos seguintes indicadores: **Apropriação que os alunos fazem das situações didáticas vivenciadas em sala de aula; Criação de situações de vivência artística e cultural dentro e fora da sala de aula; A experiência com obras de arte como potente no processo de construção de conceitos pela criança.**

“As imagens contribuíram para que as crianças pudessem ampliar a compreensão que traziam acerca desse sentimento para além de suas próprias experiências, (...). Antes de olhar para as imagens, tinham muito forte a associação tristeza e morte, ou seja, “ficamos tristes quando alguém morre, uma pessoa especial, um bichinho de estimação”, uma representação apoiada em suas próprias experiências. Outra associação que já de imediato fizeram quando comecei com eles a conversa sobre tristeza foi a relação desta com o sentimento de solidão: “ficamos tristes quando ficamos sozinhos”, “quando não temos amigos”, “quando a mãe vai embora”, etc. A partir das imagens, passaram a pensar em outras situações, como a violência física, a guerra, sentir-se feio ou não sentir-se bem. Esse foi um movimento de muita intensidade e revelador das impressões, dos anseios e representações das crianças acerca de assuntos da vida, que às vezes não têm lugar de expressão na escola. Depois, representaram toda essa conversa e opiniões por meio de desenhos.

Diante do objetivo de potencializar o pensamento e a fala dos alunos com relação ao sentimento “tristeza” a partir do seu significado comum, partilhado socialmente, e para além desse significado, a partir dos sentidos assumidos diante das experiências singulares vivenciadas por cada aluno, a atividade de apreciação de obras artísticas/pinturas (obras consideradas produtos da herança cultural da humanidade, historicamente produzidos) assumiu, nessa situação, a condição de signo mediador, capaz de ampliar o conceito de tristeza elaborado por cada criança, expandindo as maneiras de compreender e significar esse sentimento e a própria experiência em que o sentimento tristeza foi fundante.

Acredito que a imagem/pintura em si, as interações e os discursos deflagrados a partir da leitura/apreciação dessas imagens atuaram como elementos de mediação na (re)construção do conceito, marcando a potência tanto da atividade planejada quanto da própria trama de relações que se instaura a partir dela, abrindo caminhos para que eu pudesse pensar - durante o exercício meta-reflexivo de identificar *o que vês, o que pensas, o que fazes com o que vês e pensas* - sobre o processo de produção de saberes e conhecimentos discentes e sobre a própria atividade pedagógica como *atividade criadora*⁷⁵, ampliando nossas formas de vivenciar as relações e os acontecimentos da vida e de vislumbrarmos inúmeras possibilidades de futuro.

Vigotski (2009) afirma que toda atividade humana que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, ou seja, toda atividade que combina ou reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, fazendo erigir novas situações e comportamentos, pertence ao gênero de comportamento chamado de criador ou combinatório. Para o teórico, é “exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (*Ibidem*, p.14).

Segundo Smolka (2009) olhar para a atividade pedagógica, considerando-a como *atividade criadora*, produz importantes implicações na qualidade das relações de ensino

⁷⁵ Vigotski (2009). Ao analisar o processo de criação e imaginação na infância, definiu como atividade criadora ou atividade combinatória “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens e ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (*Ibidem*, p.13).

instauradas nos espaços escolares, uma vez que sob essa perspectiva reside o nosso incansável trabalho de inventar e planejar, diariamente, maneiras de viabilizar concretamente o acesso das crianças ao conhecimento produzido e sua participação na produção histórico-cultural. Considerando o âmbito da educação pública e ainda nas situações de maior precariedade nas condições de vida, essas implicações são ainda mais profundas.

Promover situações didáticas que tenham como objetivo criar condições significativas de apropriação de conhecimentos e saberes e que ainda ampliem o repertório cultural e simbólico dos alunos, possibilitando a emergência desse comportamento criador, constitui-se assim em um dos compromissos vitais que devemos assumir como constitutivo do nosso trabalho.

Se a possibilidade de realização dessa atividade criadora apoia-se na experiência, em criar situações permanentes de experiência estética com o intuito de ampliar significativamente a relação das crianças com o mundo, a cultura e o outro por meio de múltiplas possibilidades de expressão, constitui-se, em minha prática, um modo de saber e fazer docente ainda em construção. Um saber em construção, exatamente pelo fato de não conseguir garantir de modo frequente, permanente, na rotina pedagógica, situações didáticas que tenham como objetivo principal a formação estética dos alunos. Ou seja, ao longo dos anos atuando como professora, concretizei essa vivência dos alunos com e pela arte de maneira bem pontual e até mesmo fragmentada por não conseguir conciliar esse objetivo com todas as demandas massacrantes de um currículo ainda enrijecido pelo saber escolar e pela tradição pedagógica, pelas cobranças institucionais que muitas vezes fazem com que conhecimento cotidiano, científico, ético e estético sejam vistos e empreendidos como dimensões separadas e que não se relacionam.

Assim como a relação entre aprendizagem de conteúdo e conhecimento formal e tempo e espaço para o lúdico na escola se mostrou, em minha prática, como uma relação de enfrentamento e oposição promovida pelas próprias condições de produção e trabalho na escola, privilegiar e priorizar, na formação dos alunos, a dimensão estética como objetivo didático que se ensina e experiencia na escola, tão importante quanto todos os demais

objetivos, tem sido também um desafio que resolvi assumir e transformar em possibilidade de reinvenção de saberes e fazeres.

E para que essa reinvenção ocorresse de fato, foi preciso que os alunos dessa turma me mostrassem, nas atividades desenvolvidas com esse objetivo específico: sentir e apreciar esteticamente produções culturais que emergem por linguagens diversas, a potencialidade dessas vivências em sala de aula. Além disso, foi preciso também que me mostrassem novamente que assumir tal objetivo e criar condições para que ele ocorresse em sala, ocupando o tempo e o lugar de outras atividades com o conteúdo formal, tão valorizado e assegurado no currículo escolar, de forma alguma comprometeria os processos de ensino e aprendizagem desse currículo a ser seguido. E foi o que fizeram, como acredito ter mostrado neste episódio:

Foi a primeira vez que desenvolvi essa atividade com crianças, tendo sido a primeira vez que fizemos isso, juntos, em sala. Os comentários que faziam a respeito do que viam nas imagens, as relações e elaborações que tinham da imagem com o sentimento de tristeza, tentando compreender se naquelas pinturas encontravam motivos, razões, elementos para justificar esse sentimento a partir do que elas próprias acreditavam que significava tristeza, foi de uma riqueza enorme, principalmente por se tratar de um exercício mais abstrato, em termos de elaboração simbólica.(...)

(Pré-indicador - Episódio 2)

Ferreira (2011), a partir de releitura de obras de teóricos, como Merleau-Ponty, Hegel, Lowenfeld, Bakhtin e Dewey, compreende a estética como “exercício e harmonia entre a sensibilidade e a inteligência, o particular e o geral” (*Ibidem*,p.19). E, nesse sentido, afirma como experiência estética a possibilidade de o sujeito, ao apreciar uma obra de arte, um gesto, um momento vivenciado, perceber-se e perceber o mundo ao seu redor de outro modo, um modo mais sensível e particular.

Ao observar, por meio das filmagens, o envolvimento do grupo na atividade de apreciação das imagens, o deslumbramento e encantamento que mostram diante das imagens, as justificativas que constroem ao escolher a imagem que os ajude a pensar no sentimento de tristeza, como era a proposta, tomo consciência de que não é possível pensar

o trabalho pedagógico a favor da aprendizagem das crianças dissociado de um trabalho com o mundo *das estesias* (FERREIRA, 2011), ou seja, da capacidade que temos de sentir o mundo a nossa volta e, ao sentir o mundo, atribuir-lhe um sentido.

Também a partir do processo reflexivo empreendido na análise desse episódio, tornou-se clara a necessidade de privilegiar, em sala de aula, tempo e espaço para olhar, ouvir, sentir, imaginar, apreciar, manipular, movimentar as mais diversas produções artísticas e culturais presentes na sociedade. Aprendi, observando os modos de apropriação das crianças nessa atividade específica, a importância de assegurar e privilegiar em minha prática pedagógica situações que também promovam o desenvolvimento da dimensão estética que nos constitui.

Refletir sobre o vivido com o grupo - em um olhar atento para cada movimento, gesto, palavra produzida e enunciada pelas crianças em sala de aula - permitiu-me deslocamentos essenciais para pensar o meu próprio fazer, compreender de modo mais aprofundado e consciente o *saber da experiência estética como saber constitutivo do desenvolvimento humano do professor e das crianças*. Sendo possível, a partir daí, promover ações ainda mais intencionais e instituintes no trabalho com as crianças e em seus processos formativos.

Dos conflitos e tensões que marcam o discurso nas relações de ensino como encontros não coincidentes, encontramos os acontecimentos que considere não planejados/não esperados (no sentido de desestabilizarem minhas certezas e minhas ações. Em alguns casos, tive de alterar o planejamento no próprio curso da ação) e aqueles que, em alguma medida, demarcaram e/ou subverteram as próprias relações de poder estabelecidas entre professor e alunos. Localizo, agora na análise, esses acontecimentos, que, permeados por tensões e conflitos, marcam nossas representações e nossas expectativas diante do papel e lugar de cada um nas relações de ensino, como relações que se dão na tensão/confronto entre *coincidências e não coincidências*.

Na condição de sujeito, somos de diversas maneiras marcados pelos diferentes modos de produção dos quais participamos, o que significa afirmar que somos

profundamente afetados pelos signos e sentidos produzidos nas relações que estabelecemos com os outros sujeitos.

Assumir essa perspectiva implica considerar o conceito de *internalização* defendido por Vigotski (1989) de que as nossas funções mentais são relações sociais internalizadas.

Assim, fica claro porque tudo que é interno nas funções superiores foi primeiro necessariamente externo: i.e., foi para outros o que é hoje para si. Esta é a chave para o problema do interno e do externo. Ver o problema da internalização em Janet e Kretschmer: a transferência na seleção, a testagem de dentro (eles ainda não notaram que a seleção é feita pela própria personalidade). Não é essa exterioridade que temos em mente. Para nós, falar do processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas. (VIGOTSKI 1989, p. 56).

Assim, nas relações sociais internalizadas é que conseguimos compreender os nossos modos de ser, pensar, agir e de nos relacionar com os outros. Segundo o teórico, só nos desenvolvemos naquilo que somos por meio do que produzimos para os outros. E, nesse processo de reconstruir internamente uma atividade que primeiro foi externa, a produção de signos, em especial a palavra, exerce um papel primordial.

Segundo Smolka (2010), o que se põe em discussão a esse respeito é a emergência e a possibilidade da significação, isto é, da produção histórica de signos e sentidos como meio/modo de relação que marca e constitui as formas de sentir, pensar, falar e agir das pessoas em interação, o que promove implicações radicais para a compreensão das próprias relações de ensino.

Isso porque

Ensinar seria, assim, um trabalho com signos, um trabalho de significação por excelência, que implica incansáveis gestos indicativos nas orientações dos olhares, nas configurações dos objetos, nas formas de referir, de conceituar... Um trabalho nas margens ou nos espaços de (não)co-incidências, na busca de focos ou pontos de encontro ou tangenciamento que produzem tantos sentidos diversos quanto *lugares-comuns* (SMOLKA, 2010, p.128).

Essa discussão é o que fundamenta a nossa afirmação de que nas relações de ensino, como processo de significação, múltiplos são os sentidos produzidos a partir das experiências construídas e compartilhadas entre professor e alunos. E, no limite dos sentidos construídos, internalizados e significados a partir dessas relações socialmente construídas, aquilo que tomamos como próprio, ou seja, as ideias, os conceitos, os

pensamentos dos quais nos apropriamos e significamos nessas experiências compartilhadas, produzindo um sentimento de pertença, nem sempre correspondem àquilo que é pertinente para o outro. “*Tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com, *tornar adequado* às expectativas sociais” (SMOLKA, 2000, p. 32).

Sendo assim, as tensões produzidas nas relações que estabeleci com meus alunos, algumas delas narradas nos episódios apresentados, e que marcam conflitos entre ideias/propostas/maneiras de ser/estar/agir/dizer em sala de aula ganham potência de lições valiosas para o processo de aprendizagem docente, se olhadas a partir dessa relação entre coincidências e não coincidências. Os registros localizados nos indicadores, **Necessidade de os alunos se movimentarem em sala de aula; Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão; Tensão e diálogo na relação professor-aluno; Alteração do planejamento em curso**, e que compõem os *Episódios 1 e 3*, indiciam essa relação de não coincidências de princípios, expectativas e representações quanto ao trabalho pedagógico empreendido com meus alunos do 2º ano.

Encontro nos registros abaixo sinais desse conflito entre aquilo que é por mim esperado, desejado com relação à gestão da sala de aula e organização da atividade da roda e de outras também e aquilo que de fato os alunos expressam como forma de lidar com essas questões de organização e disciplina em sala de aula.

O corpo também diz, também chama a atenção da criança que se põe de outro modo na roda, que se movimenta e que também se interessa por outros atrativos (...)

É possível também no movimento do corpo e no interesse por outros elementos, aprender e ouvir (será?)... Aqui as crianças me pedem tempo e espaço.

As crianças pensavam em cantar e talvez, se houvesse espaço, se eu tivesse possibilitado esse espaço, dançar e movimentar-se com o ritmo que contagiava.

O que as crianças insistem em dizer e mostrar com os movimentos que produzem com o corpo, com gestos e falas que entremeiam o encaminhamento pedagógico da aula. A compreensão de que é preciso dar tempo e espaço ao grupo, que insiste em ensinar, ainda que a professora, às vezes, não perceba essa insistência durante a ação (...)

(...) incômodo saber que essa atividade aconteceu em outubro e algumas questões de gestão da sala de aula ainda não aparecem de modo tranquilo pra mim, como o

fato de ter de interromper a todo o instante para pedir silêncio para que todos ouçam as orientações.

(Pré-indicadores - Episódio 1)

O incômodo e as tentativas de cercear os movimentos/gestos inquietos das crianças no momento da roda são significados por mim e por eles de forma muito diversa/divergente, pois para mim - a professora que preza pela organização e disciplina do grupo - a movimentação constante dessas crianças não coincide, não se mostra pertinente à típica orientação de que todos ficassem quietos em seus lugares prestando atenção na fala ou na leitura do colega ou da professora. De modo diferente, para esses alunos, crianças de seis, sete anos, no espaço/momento da roda, é possível prestar atenção, ouvir o colega, mas virar de um lado para outro e perder o olhar por alguns instantes em outros atrativos. E assim também pode ser durante todo o período de aula - entre uma atividade e outra, um encaminhamento e outro. Gestos, vozes, movimentos podem (co)incidir com o tradicional “agora vamos ficar sentados no lugar e realizar a tarefa?!”

O conflito aqui instaurado traz marcas históricas da própria organização escolar como instituição atravessada pelo controle e por relações de poder. Em meu discurso de professora - “Ficar sentado no lugar”, “Levantar a mão para falar”, “Falar um de cada vez”-, é possível identificar uma dada ambiguidade, que mostra não apenas a preocupação docente com a organização do espaço de modo a democratizar o direito à voz e à escuta, mas revela também respingos de uma tradição pedagógica marcada pelo controle, disciplinamento e poder.

Para Foucault (1986), os mecanismos de controle do espaço (disposição das carteiras em sala de aula, permanência nos lugares, etc.) e do tempo (horário definido para cada atividade e matéria, calendário de provas e conteúdos a serem desenvolvidos, etc.) configuram-se como aspectos que têm por objetivo controlar e disciplinar as práticas educativas produzidas no interior das instituições escolares. Segundo Smolka *et al* (2007), por meio de um sistema de funcionamento baseado em valores e normas consolidados e historicamente instituídos, “os *mecanismos de controle* configuram uma determinada ‘cultura institucional’ que produz efeitos no dia a dia da sala de aula, nas relações

professor/aluno e aluno/aluno, afetando o funcionamento psicológico dos indivíduos” (*Ibidem*, p.8)..

No procedimento de autoscopia e depois na escrita da narrativa metarreflexiva, por entre as margens dessa ambiguidade na qual me reconheço e também para além dela, desses movimentos e dizeres das crianças, emerge a compreensão da professora, a minha compreensão de que é preciso garantir, acolher em sala de aula outros modos de expressão que, às vezes, aparentemente se mostram na contramão do meu próprio fazer pedagógico não são adequadas, não coincidem.

O que as crianças pretendem significar e me comunicar com gestos e movimentos em sala é que também aprendem e produzem por meio de outros movimentos e modos de se relacionar com o conteúdo, com o conhecimento formalmente apresentado. Nesse movimento as crianças vão atribuindo à rotina escolar, muitas vezes orientada por um fazer pedagógico cristalizado, outros modos de pertencer/fazer.

Acredito que meus alunos estão a me dizer, e com isso me ensinam, que, para aprender aquilo que a professora se propõe a ensinar aos alunos, é preciso “dar-se tempo e espaço”, conforme há tempos já nos disse Larrosa (2002). É preciso olhar, escutar e acolher tais gestos e movimentos inquietantes na sala de aula; é preciso que eu me permita aprender com essas crianças; é preciso, inclusive, tempo e espaço para a construção desse sentimento de pertença e identidade nas práticas vivenciadas e compartilhadas em sala de aula.

Sim, crianças se movimentam em sala o tempo todo, conversam, brincam, se expressam... O que preciso aprender como professora, e que elas não desistiram de me ensinar ao subverter o tom da minha autoridade, é acolher e potencializar o mais possível tais manifestações na compreensão de que esse movimento com o corpo, com a voz, com o lúdico, de forma alguma se opõe ao processo de aprendizagem dos conteúdos previamente planejados e dos objetivos de ensino formalizados em atividades escolares, mas em concomitância, também se constitui aprendizagem.

Aprendo, neste momento, ao refletir sobre os sentidos subjacentes a essa aparente agitação/movimentação do grupo, a reinventar o meu olhar para o próprio sentido de infância que envolve meu saber-pensar-fazer. O que esses alunos me ensinam, a partir dos

indícios apontados de modo confrontador e ao mesmo tempo singelo, é que há de se olhar para a infância com outros olhos. Mas quais seriam esses olhos?

Aqui, novamente recorro a Vigotski (2007, 2009) e suas formulações sobre a atividade lúdica e o papel central que ela exerce na compreensão dos sujeitos em seu processo de desenvolvimento e humanização. De acordo com o autor, é na brincadeira que a criança tem a oportunidade de experienciar papéis, reconstruindo sua realidade, vivenciando sentimentos, comportamentos e fazendo representações do mundo exterior.⁷⁶

Partindo dessas referências, minha intenção aqui é problematizar o conflito vivido por mim como professora sobre o lugar do lúdico, do brincar, do movimento no contexto escolar da sala de aula. Gestos e movimentos que expressam os modos criados por esses alunos de pertencer à vida na escola e que, por mim, muitas vezes, foi entendido como gestos e movimentos inadequados a uma dada rotina, a um certo funcionamento e uma organização do trabalho pedagógico.

A crença na indissociabilidade entre brincar e aprender sempre foi consciente para mim, tomada como princípio para balizar o fazer na escola, não renegando às crianças o lugar de crianças que precisam ocupar no contexto pedagógico. Entretanto, a concretude desse pressuposto, desse saber, nos encaminhamentos e ações docentes com as crianças, com certeza, para mim e para muitos professores, não tem sido uma tarefa fácil.

Rocha (2009), em uma pesquisa realizada com professoras que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos da Rede Pública de Campinas, discorre sobre a dificuldade ainda presente em garantir ao brincar um lugar de privilégio na rotina pedagógica desenvolvida com essas turmas, e não apenas limitar as brincadeiras às sobras de tempo que aparecem na rotina.

Com base nas análises realizadas, Rocha (2009) considera preocupante o lugar que a brincadeira, a atividade lúdica e em especial o faz de conta têm ocupado nas práticas escolares vivenciadas por crianças no início do Ensino Fundamental, visto que a fragmentação das situações lúdicas planejadas e oferecidas aos alunos, a pouca frequência

⁷⁶ A fim de uma análise mais aprofundada acerca da importância do brincar no desenvolvimento infantil pela abordagem histórico-cultural, consultar ROCHA, M.S.P.M.L. (1994) *A constituição social do brincar: Modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

com a qual acontecem e as condições precárias presentes nas escolas com relação ao repertório e materiais para essas atividades podem representar, na formação das crianças e em seu desenvolvimento, importantes “prejuízos no que se refere ao enriquecimento da imaginação, à capacidade de operar no campo simbólico, à independência do campo perceptual imediato e à apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo” (ROCHA, 2009, p.210).

Confesso que me reconheço em parte na análise empreendida pela autora. Em nossa rotina, duas vezes por semana tínhamos uma aula reservada para brincar no parque: na terça-feira, na última aula; e na sexta-feira, logo após o intervalo. Esse lugar do brincar, garantido na rotina com esse grupo ao longo do ano, foi planejado justamente nessa busca de garantir essas dimensões tão importantes ao desenvolvimento infantil, as quais devem não só ser garantidas, como potencializadas no contexto escolar. No entanto, os gestos que os alunos empreendem durante a roda da leitura, a roda da conversa e ao cantar as canções dizem muito mais. Dizem algo que vai além de garantir, na rotina semanal de trabalho, momentos destinados à brincadeira.

Os movimentos inquietos que esses alunos realizam com o corpo, as conversas e risadas que se dão entremeando as minhas explicações de professora, autoridade da sala, têm a intenção de me ensinar que no trabalho *com* crianças, no trabalho *das* crianças, naquilo que produzem, esses movimentos manifestados em múltiplas formas e linguagens são constitutivos do processo de aprendizagem, mesmo que seja para aprender algo que se supõe requerer concentração, organização e ordem. O que me ensinam? O que de fato aprendo no diálogo dos saberes produzidos pelas crianças nesse episódio com o processo meta-reflexivo instaurado? Que é necessário pensar, planejar e desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula, considerando a especificidade de uma cultura da infância. É preciso ressignificar essas não coincidências, fazendo delas possibilidades em que tanto as minhas necessidades/expectativas quanto as das crianças possam coincidir.

É com uma linguagem própria, singular, da infância, que em um ambiente institucionalizado meus alunos subvertem e recriam essa lógica que ainda traz ranços de uma tradição do trabalho pedagógico pautado na autoridade, ordem do professor-explicador. É nesse espaço da sala de aula que eles se sentem à vontade para recriar, numa

apropriação daquilo que proponho como encaminhamento didático e intervenção pedagógica, outras possibilidades de ser e estar, como crianças, inquietas e inquietantes, que brincam, cantam, movimentam-se, levantam-se o tempo todo do lugar e, mesmo assim, aprendem a ler e a escrever:

Olhar para os corpos que se movimentam, mesmo sentados nas cadeiras (porque não era hora de levantar), no ritmo das canções, os braços se movimentando como se estivessem regendo uma orquestra, os olhos se fechando, sorrisos se abrindo, gestos esses que se consagram em especial na figura do João Vítor, também me faz perceber o valor dado pelas crianças à prática de cantar, conhecer e ouvir essas canções como momento de prazer e fruição.

(Pré-indicador - Episódio 1)

Dessa aprendizagem, traduzo como um saber a se constituir em minha prática, saber olhar para as crianças em processo de alfabetização como crianças inteiras, que têm o direito de aprender a ler, escrever, fazer cálculos, resolver problemas, desenvolver um olhar crítico e uma postura solidária em meio às múltiplas relações que estabelecem, mas também, e sobretudo, têm o direito à brincadeira, à fantasia, a se expressar pelas mais variadas linguagens, a trazer e a produzir em sala de aula, a cultura da infância em toda a sua especificidade. Penso, nesse episódio, por meio do processo de reflexão, ter construído essa aprendizagem junto com esses alunos.

Ainda sobre as não coincidências nas relações de ensino, temos registros emblemáticos:

Fui surpreendentemente contestada por um dos alunos, que disse preferir escrever uma carta em vez de um cartão, demonstrando que sabia diferenciar as funções de cada um dos suportes textuais.

(...)

Muitos adoram a ideia e outros, nem tanto, como Pablo e Rafael. Pablo, ao ver o suporte no qual produziria a escrita, um cartão em branco para que pudesse ilustrar e escrever, questiona: “Mas eu tenho tanta coisa para contar pro Renan, e é coisa que a gente não conta no cartão, conta na carta”.

Penso na fala de Pablo, completamente desestabilizadora de minha certeza e sabedoria docente(...)

(Pré-indicadores - Episódio 3)

Na realização de uma atividade que tem como objetivo criar condições reais de usos da escrita e da leitura como prática social, considerando que chegávamos ao final do ano, no qual o sentimento de despedida é algo que toma conta de nossas ações, defini que a produção de um cartão de Natal para os alunos da Turma do Garfield, com os quais esses alunos da Turma dos Backyardigans se correspondiam, responderia a um contexto de produção textual real e bastante significativo.

Surpreendentemente, deparei-me com outros sentidos produzidos nos encaminhamentos e orientações dessa atividade. Apropriando-se do meu discurso, Pablo o ressignificou, produzindo um sentido outro da atividade proposta, um sentido de impertinência da atividade em questão, uma vez que no planejamento deixei de considerar um dos aspectos de fundamental importância quando se pensa em atividades de produção textual: as intenções de quem escreve.

Mas eu tenho tanta coisa para contar pro Renan, e é coisa que a gente não conta no cartão, conta na carta.

(Pré-indicador - Episódio 3)

De modo encantador, Pablo demonstrou a apropriação construída (ao longo do trabalho de leitura e escrita realizado durante o ano) dos aspectos que devem ser considerados quando produzimos um texto: o que, como e para que escrever, sendo que em resposta a cada uma dessas demandas é que identificamos o gênero e o suporte textual mais adequados à produção que se pretende realizar.

Os sentidos múltiplos/divergentes daquilo que apresentei intencionalmente como proposta de trabalho previamente planejada e daquilo que os alunos (nesse episódio

específico, Pablo representa esse lugar) significaram/ressignificaram são determinados pela interação de múltiplas vozes que circulam no espaço da sala de aula.

Fontana (2010), a respeito do processo de significação dos enunciados que circulam na relação professor-aluno, afirma que a modulação das vozes instauradas nos processos discursivos entre professor e alunos permite observar, por entre as margens do processo de elaboração de sentido, o conflito “entre o que é garantido e o que tem de se garantir” (ORLANDI 1987 *apud* FONTANA, 2010, p.142). Nesse entremeio, que arrisco a chamar de zona de conflito, é possível tanto a estabilização de alguns sentidos quanto a emergência de outros não coincidentes, sentidos que afetam diretamente a participação docente nessa trama discursiva, uma vez que as falas das crianças não só produzem ecos nos enunciados dos professores, como muitas vezes os direcionam, obrigando-os a uma reformulação e/ou redimensionamento de suas colocações em face das mediações estabelecidas (FONTANA, 2010).

Foi necessário reavaliar a proposta inicial, reformulando-a e abrindo possibilidades para a produção dos dois tipos de texto.(...) Diante da fala de Pablo, volto à frente, meu lugar de professora-explicadora, mas em uma postura de quem reavalia o percurso, e digo que se alguém quiser, além do cartão de Natal, escrever uma cartinha, também poderá (...)

(Pré-indicadores - Episódio 3)

A contestação de Pablo, inicialmente desorientadora de minhas certezas e meus encaminhamentos em sala de aula, levou-me, no curso da ação, a reformular e redirecionar tanto a proposta quanto o próprio modo de orientar e conduzir a atividade. Fui aprendendo, na relação com esses pequenos em fase de alfabetização, a circular por outros lugares nessa trama discursiva/interativa que não apenas o lugar de quem detém o poder/saber para definir, orientar e conduzir o processo e o produto da atividade pedagógica formalmente planejada/apresentada/encaminhada. Essa aprendizagem foi traduzida por Larrosa (2004) ao dizer que é possível e preciso enxergar a infância como um outro, aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança dos saberes estabelecidos, questiona o poder das práticas e “abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído das instituições”. (*Ibidem*, p.184).

Como último ponto a nos deter nesse núcleo de análise, gostaríamos de destacar, no limite das relações de ensino, entre coincidências e não coincidências, a possibilidade de formação e de trabalho compartilhados com os alunos.

A todo o instante, buscamos afirmar no movimento de análise a centralidade que a linguagem verbal, o discurso, assume nas relações de ensino que se desenvolvem em sala de aula, bem como os modos nos quais esses discursos (muitas vezes) definidores da/na relação professor-aluno interfere na própria relação com o conhecimento e com os saberes, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores. Centralidade porque, impregnada de intenções, ideologias, valores, crenças socialmente construídas, a linguagem que configura tanto o discurso docente quanto o discurso discente não é (e nem deveria ser!) isenta/neutra. Deflagrada em sala de aula, obedece a um propósito, marca um lugar a ser ocupado, um papel a ser desempenhado, tem por intenção responder, questionar, discordar, validar, partilhar. E, por meio dessas intenções e também à margem daquilo que se tem por objetivo, o discurso produzido cria condições e possibilidades para o movimento de apropriação e de produção de signos e sentidos possíveis de serem traduzidos e incorporados em saberes e conhecimentos que vão tecendo o processo das formações docente e discente.

No limite dessas relações de ensino, no qual localizamos a existência de relações coincidentes e não coincidentes, relações que dão a ver a produção e a apropriação de sentidos ora estáveis e compartilhados, ora dissonantes e contraditórios, encontramos um campo fértil para o redimensionamento de ações, papéis e lugares.

No limite das relações estabelecidas com meus alunos em sala de aula, localizo, entre as marcas das relações de poder que nos constitui e das representações sobre o lugar e papel de professora e de aluno, possibilidades de reinvenção dessas relações de poder capazes de desconstruírem a figura do professor como o único detentor de saberes e conhecimentos e, mais que isso, a possibilidade de atribuir ao exercício discente, na construção de um trabalho pedagógico compartilhado, o papel privilegiado de formador no processo de aprendizagem docente.

Para o aprofundamento dessas afirmações, selecionamos dizeres e registros, que constituem os Episódios 4 e 5, em que o diálogo aberto com os alunos, construído por meio de uma relação de confiança e respeito, teve como fio condutor a discussão e a reflexão sobre o processo de formação docente a partir das aprendizagens construídas na relação com os discentes. Nesse momento da análise, os dizeres e registros a serem explicitados correspondem aos seguintes indicadores: **Professor não é visto como o único detentor dos saberes e conhecimentos que circulam na escola; Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno; A importância do planejamento ajustado às necessidades dos alunos; Ter os alunos como parceiros significativos e Trabalho compartilhado com os alunos.**

Por meio do diálogo estabelecido com os alunos e dos relatos discentes produzidos, podemos observar crianças de dez, onze e doze anos de idade dizerem do papel que exercem como formadores dos professores.

Você aprendeu coisas sobre torcidas organizadas e a história dos times de futebol que você não sabia e só aprendeu porque a gente pesquisou (Thomas).

Na atividade do corpo humano, você conseguiu saber o que é que a gente achava sobre o corpo humano, como é que a gente via o nosso corpo e o dos outros também (Pedro).

(...) nós alunos, ensinamos nossos professores a ser mais professores e a aprender a apresentar as lições para nós de uma forma fácil e interessante, melhorando sua qualidade de ensinar a cada ano. Os alunos ensinam seus professores a ser melhores. (Relato pessoal Letícia S.).

(...)Alguns alunos ensinam aos professores a entender o motivo da briga, a entender o que quer e o que gostaria da vida ou quando crescer o que quer ser. (Relato pessoal Letícia M.).

(Pré-indicadores – Episódio 4).

“Eu gostei de tudo, mas o que mais gostei foi do nosso debate, dos passeios, das aulas de Educação Física, e gostei das nossas trocas de cartas.” (Fala de Letícia M. registrada no livro da vida).

É porque tem pessoas que falam que criança não tem que saber disso. Claro que a gente é novo pra saber disso também, mas tem algumas meninas que já estão engravidando e alguns meninos que estão ficando pais na adolescência. É por

isso que os professores têm que ensinar essas coisas e responder às perguntas dos alunos (Renan).

(Pré-indicadores – Episódio 5).

E para dizer desse papel, desse lugar, os alunos precisam dizer da imagem que têm sobre o próprio papel e sua função da escola, sobre o que acreditam ser papel e dever de um professor, sobre aquilo que buscam na escola, sobre o trabalho pedagógico cotidiano, a relação com o conteúdo escolar e o saber formal, sobre a responsabilidade da escola e do professor na possibilidade e construção do futuro de cada um.

Encontramos, nos dizeres arrolados, marcas preciosas sobre as representações das crianças sobre a tríade da relação professor-aluno-objeto de conhecimento, bem como para as próprias representações que me são possíveis construir a partir do que me dizem.

Como bem afirma Fontana (2000), os lugares que ocupamos nas relações sociais são definidores de nossas ações e nossos dizeres, sugerindo maneiras de ser e de dizer, delineando o que podemos e não podemos, “modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa” (FONTANA, 2000, p.222)

Os alunos da Turma do João de Barro demonstram compreender muito bem as marcas dessa relação assimétrica que constitui os modos de ser e agir na escola. Aproveitando-se do direito dado pela professora de falar sobre essa complexa relação entre professores e alunos, de forma sutil os alunos explicitam tal compreensão, comparando a figura do mestre-explicador com a do mestre-emancipador, do qual nos fala Rancière (2007).

Tipo quando teve a aula sobre sexo, professora, muitas pessoas aproveitaram para perguntar e você explicava e não ficou brava. Tem professores que não gostam disso, dão a aula, mas ninguém pode perguntar. (Thomas)

(Pré-indicador – Episódio 5).

No entanto, ao sentirem-se autorizados pela figura que, social e historicamente, representa o poder e autoridade em sala de aula, os alunos entendem a possibilidade de ocupar um outro (possível) lugar nessa relação.

(...) Letícia comentou: “Se a gente vai participar da pesquisa, te ajudando, significa que nós também seremos pesquisadores”. Aqui, Letícia, mesmo não ignorando as relações de poder que de certo modo permeiam a relação professor-aluno – e que, em nossa conversa, configura-se em uma ideia com pouca força, pois afinal a professora acabara de assumir que aprendia com os alunos – subverte o meu próprio discurso, atribuindo ao papel que desempenhariam na pesquisa um papel de quem também pesquisa, e não apenas informa o pesquisador.

(Pré-indicador – Episódio 4).

Na enunciação que vão construindo com a professora, são sujeitos de experiência, são sujeitos capazes de também ensinar (até mesmo à professora!), são sujeitos capazes de pesquisar, pesquisar junto com a professora.

Quando Letícia disse que então todos ali seriam, junto com a professora, sujeitos-pesquisadores, que em colaboração a ajudariam a compreender o processo de aprendizagem docente a partir do que esses aprende na relação com os discentes, busca por esses outros lugares que acredita, sim, também ocupar.

E, para confirmar a potência e a possibilidade do que assume a professora diante da sala, disse a eles que aprendia a ser professora no cotidiano dos nossos encontros, das nossas aulas. A aluna interpelou e, mais, subverteu as marcas de poder que definem o lugar de cada um na relação professor-alunos:

“Mas, professora, e você? O que você acha que aprendeu com a gente?”.(Letícia S.)

(Pré-indicador – Episódio 4).

Nessa relação não há neutralidade (e nem deveria!), e as marcas de uma imagem de professor como detentor do saber, do ensino como transmissão do conhecimento acumulado e, ainda, do aluno como receptáculo a apreender todo o conhecimento transmitido pelo professor se fazem presentes, ainda que de um modo implícito.

Com dificuldade em responder imediatamente, também transito entre todas essas imagens junto com eles, na busca pela *inversão da flecha* (GERALDI, J.W, 2010a) que indica o professor como o único sujeito autorizado a ensinar, e os alunos, os únicos que aprendem em sala de aula todo o conhecimento produzido pela herança cultural e acumulado historicamente.

Ao buscar, em diálogo com os alunos, compreender, ao menos parcialmente, marcas do meu próprio aprendizado nas perguntas, nas desconfianças, nas afirmações e mesmo nas denúncias proferidas a seguir:

Ah, mas isso quem não sabia era a gente, a professora já sabia. Ela é professora.
(João Pedro).

Mas nem tudo a professora sabe, a gente pesquisou para fazer o “Você sabia?” e tinha informação que foi novidade pra todo mundo, até pra ela” (Thomas).

Ih, gente, a ‘Dona’ era professora de 1º série, não da 4ª. Ela não sabia como é que faz com 4ª série, só ficava com os pequenos (Víctor Murilo).

(Pré-indicadores – Episódio 4).

Vejo-me completamente implicada a pensar sobre as dimensões do processo de ensino e aprendizagem, sobre o ofício docente como ato responsável e ético, sobre o papel da escola revelado em práticas diversas marcadas em concomitância com a *transmissão e produção* de saberes e conhecimentos.

Pensar com os alunos sobre as marcas do meu próprio aprendizado e desenvolvimento necessariamente implica pensar o meu papel como responsável pelo processo de aprendizagem de cada um deles, porém em outro contexto, com outra identidade, “*invertendo a flecha da relação professor-aluno, ensino-aprendizagem*” (GERALDI, J.W. 2010a).

No contexto discursivo instaurado com os alunos do 5º ano da turma de 2010, essa inversão da qual nos fala Geraldi, J.W. (2010a) abre caminhos para ressignificarmos os lugares sociais que nos cabe na relação professor-aluno e na própria relação com o objeto de conhecimento. Victor Murilo, um aluno com o qual pude conviver ao longo de dois anos numa relação bastante implicada por enfrentamentos e desconfianças, diz dessa possibilidade:

Ah, Vítor, então você tá querendo dizer que eu aprendi a ser professora de 4ª série, ou melhor, 5º ano, com vocês?

E ele, prontamente, responde:

É, Dona, desde o ano passado, e que não foi fácil, a senhora sabe.

(Pré-indicador - Episódio 4).

Ao afirmarem que puderam me ensinar a ser professora de alunos de 5º ano porque me ensinaram a compreendê-los, pois foi com eles que tive essa experiência de trabalhar com alunos maiores, me ensinaram temas, conhecimentos, informações que eu, a princípio, desconhecia, mas, por fazerem parte das nossas aulas e do interesse do grupo, precisei aprender, para, então, ensinar. Novamente, vejo no discurso dos alunos a legitimidade que dão ao vivido e à experiência, confirmando o que Geraldi, J.W. (2010a) vem discutindo acerca dessa mesma relação professor-aluno-objeto de conhecimento: que a relação com o vivido, base para toda e qualquer aprendizagem, inspire o processo de ensino.

Trata-se de reencontrar o vivido para, nele, desvelar o saber auxiliado pelos conhecimentos disponíveis na herança cultural. (...) Na inversão da flecha, o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. (GERALDI, J.W. 2010a, p.95-96).

As crianças também acreditam, apostam e esperam da escola, da sala de aula, do professor, esse intercâmbio: escola e vida. Para elas, desse intercâmbio também depende a possibilidade de futuro:

“Pra ela ter uma noção do que é que a gente quer se formar” (Thomas).

“Porque assim você prepara as aulas com o que tem a ver com o que a gente quer ser, nossa profissão” (Renan).

(Pré-indicadores – Episódio 4).

Nesse movimento intenso de pensar sobre meus fazeres e saberes no vivido com as crianças, os relatos por eles produzidos no *acontecimento*⁷⁷ dessa aula e por mim reconhecidos como produto sistematizado de seus próprios saberes discentes abrem caminhos para outras reflexões, mobilizando a apropriação, elaboração e (a re)significação de outros saberes e conhecimentos profissionais.

Na impossibilidade de trazer para o texto todos os relatos produzidos por esse grupo, selecionei aqueles que apontavam para dimensões significativas presentes na relação professor-aluno, na relação ensino-aprendizagem. São dizeres que, ao tomarem forma pela escrita, enunciam saberes próprios, saberes discentes, porque expressam um modo singular de se relacionar com as questões dialogadas e mobilizadas em sala, com os conhecimentos referidos e as experiências vividas, um modo singular de se relacionarem com o saber, o tempo, o outro.

⁷⁷ Geraldí, J.W. (2010a), defende a ideia da *aula como acontecimento*, e considerá-la acontecimento exige do professor a construção de uma nova identidade, ou seja, colocar-se em sala de aula, no acontecimento da aula, como “um sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido e, a partir daí, transformar o vivido em perguntas” (*Ibidem*, p.95). Desse modo, no processo de ensino e de aprendizagem instituído na escola, saber deverá significar “ser capaz de compreender os problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (*Ibidem*, p.96).

No relato produzido por Beatriz, conforme vai descrevendo sobre situações vivenciadas entre a professora e os alunos, ela própria começa a desconfiar se, de fato, os professores aprendem com os alunos, quando a tradição é justamente o contrário, cabe ao professor ensinar aos alunos.

Os professores aprendem coisas da aula e do dia a dia.(...) Às vezes penso que essa história que os alunos podem ensinar os professores é uma loucura, porque os professores se matam de estudar para ensinar os alunos (Relato pessoal Beatriz).

(Pré-indicador – Episódio 4).

E, para dizer dessa desconfiança, como se justificasse essa tradição implícita no seu discurso, a aluna prossegue, dizendo que a constituição profissional dos professores se faz a partir de um momento de formação e estudo específico, que é reconhecido, legitimado e valorizado por ela: “*os professores se matam de estudar para ensinar os alunos*”, discurso engendrado talvez em outro espaço, que não o da sala de aula.

No texto de Beatriz, há marcas de representação histórica sobre o fazer docente, da especificidade do ofício ainda pautada na compreensão do processo de formação como estático ou alheio ao processo de trabalho, marcas de um discurso social/coletivo que permeia a própria representação da aluna e ainda sinaliza para o fato de ela mesma não acreditar na possibilidade dessa inversão na relação docente-discente:

(...) Eu acho que os alunos não têm esse poder todo para ensinar o professor. (Relato pessoal Beatriz).

(Pré-indicador – Episódio 4).

Afinal, tradicionalmente ensinar envolve poder, domínio e controle. Poder e domínio acerca de um dado conhecimento sistematizado, domínio e controle dos acontecimentos engendrados em sala, domínio, controle e poder das relações que se estabelecem entre professores e alunos. Aos professores, cabe o papel de ensinar os alunos,

pois são eles, estudiosos, com formação específica, os únicos capazes e autorizados a executar “tarefa”. Essa é outra representação, talvez construída a partir de conversas estabelecidas com familiares, com outros professores, das experiências de aluna que Beatriz tinha construído até então.

O relato de Beatriz, apresentado na íntegra no *Episódio 4*, descrente e provocativo ao mesmo tempo, impulsiona-me a refletir sobre os modos de ser e estar com os alunos em sala de aula, sobre como nos apresentamos em sala aos alunos, que marcas profundas produzimos em sua constituição como sujeitos críticos, emancipados. Na escrita produzida por Bia, assim carinhosamente conhecida pela turma, encontro-me com a figura do mestre explicador trazida por Rancière (2007), que aprisiona o outro em sua potencialidade, contribuindo para o seu embrutecimento. A desconfiança de Bia chega em mim como denúncia daquilo que tradicionalmente temos feito na escola, tendo ou não consciência, denúncia que faz ecoar na consciência da professora, o estranhamento e também desconfiança do trabalho docente que se constitui das próprias ações que estabelecem a favor, ou não, daquilo que há de mais específico instituído na escola: ensinar aos alunos.

O fato de não encontrarmos em nenhum dos relatos escritos referências explícitas ao conhecimento do conteúdo que o professor deve ter me leva a acreditar que, para esses alunos, assim como para Beatriz, esse conhecimento é aprendido, constituído pelo professor como condição prévia para exercer a profissão, marcada pelo ensino, sendo essa uma aprendizagem docente que se estabelece para além daquilo que é possível aos alunos ensinar. Ainda que isso não seja consenso entre todos dessa turma, há alguns que, no diálogo apresentando inicialmente, dizem que também me ensinaram alguns conhecimentos específicos da matéria que eu não tinha ou me levaram a aprender tais conhecimentos para ensiná-los, dizendo que até o conhecimento específico da matéria, do conteúdo, é feito em função de um contexto, do interesse da turma.

Mas se não falam desse conhecimento específico, referente ao conteúdo, à matéria ensinada, falam do conhecimento pedagógico do conteúdo, referenciando aqui uma das categorias definidas por Shulman (1987):

(...) a aprenderem a apresentar as lições para nós de uma forma fácil e interessante.

(Pré-indicador – Episódio 4).

O “como” ensinar é uma aprendizagem potencialmente construída pelos professores na relação que estabelecem com os alunos, pois saber como ensinar depende também de saber “a quem” se ensina, saber quem são nossos alunos, quais são as suas necessidades de aprendizagem, quais são os seus desejos, interesses, motivações e vontades. E só se aprende isso conhecendo bem a cada um, ouvindo suas opiniões, seus objetivos, sabendo compreender as crianças, o seu jeito. E ecoa a fala de Letícia M.:

Os alunos ensinam aos professores a ser professores que entendem ao escutar de um e de outro para aprender.

(Pré-indicador – Episódio 4).

Dizeres que me levam a resgatar as contribuições de Mercado (2002), quando afirma que são as vozes discentes o poder de maior influência nas decisões e ações dos professores, visto que o repertório de saberes e conhecimentos que vamos construindo ao longo do nosso processo formativo são engendrados nas e pelas relações de trabalho que compartilhamos com as crianças: na escuta sensível, no olhar perscrutador, no processo reflexivo potenciado por essas relações e pelos produtos que dessas relações são elaborados. Retomando o que já foi dito no segundo capítulo, nessa relação, os professores constituem-se cada vez mais professores. E como diz Letícia, nessa relação,

“(...) nós, alunos, ensinamos nossos professores a ser mais professores (...) Os alunos ensinam seus professores a ser melhores.”

(Pré-indicador – Episódio 4).

Se os alunos ensinam os professores a ser melhores, é porque, por meio de seus gestos, saberes, discursos e representações, ajudam os professores a compreender aquilo que, sozinhos, não seriam capazes.

Aqui, os alunos tocam em uma das questões da maior relevância em relação às relações de ensino, bem como ao processo de desenvolvimento humano, ou seja, a compreensão de que toda aprendizagem é resultado de uma atividade mediada.

Conforme já apontamos, o conceito de mediação é fundamental para o entendimento da Teoria Histórico-Cultural e das produções de Vigotski. De acordo com o teórico, a mediação consiste no modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais. As relações sociais construídas por meio de relações mediadas por signos são transformadas nas chamadas funções psicológicas superiores. Esse movimento ocorre primeiramente como ações e relações externas, nas quais a atuação e a participação do outro é determinante, para depois ocorrer internamente na formação do psiquismo humano. Assumindo essa perspectiva, é possível afirmarmos que o processo de desenvolvimento humano corresponde ao movimento de internalização no qual as relações e atividades sociais são transformadas em relações e funções individuais. (VIGOSTKI, 2007).

Encontramos em muitos estudos e pesquisas, tais como de Smolka (1988, 1991, 2000, 2006, 2010), Góes (1997, 2000), Fontana (2000, 2010), Geraldi, J.W. (2010a, 2010b) e Tassoni (2001, 2008), análises de grande contribuição ao trabalho pedagógico a respeito da importância da mediação docente nos processos de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos, bem como no processo de produção de signos e sentidos que permeiam (e, muitas vezes, determinam) a qualidade das relações pedagógicas estabelecidas entre docentes e discentes.

Nossa intenção aqui é dar visibilidade a uma dimensão pouco discutida acerca da mediação docente no processo de aprendizagem discente: o fato de que, na medida em que os professores atuam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, proporcionando-lhes novas aprendizagens e compreensões que vão se constituindo cada vez mais autônomas em função do processo de internalização, essa atividade mediada, que se dá

numa esfera intersubjetiva, abre caminhos e possibilidades para que os próprios alunos possam também atuar na zona de desenvolvimento proximal dos professores.

Quando os alunos falam, nos *Episódios 4 e 5*, sobre os aspectos em que contribuíram como parceiros formativos no processo de aprendizagem docente, o que fazem é comunicar os modos pelos quais foram ampliando a capacidade de compreensão da professora acerca das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, de modo a contribuir para uma fazer docente que prime pela qualidade do ensino, bem como das relações estabelecidas.

Tomados como parceiros significativos no processo de aprendizagem dos professores, os alunos podem ser considerados formadores privilegiados, pois, como aponta a própria aluna Letícia S. no diálogo produzido na sessão de autoscopia:

“Eu acho que você evolui na sua carreira como professora. É diferente um professor experiente que já teve várias turmas, do que uma professora que acabou de começar... Uma professora que acabou de começar, ela fica meio perdida, não sabe muito bem o que dar... (...)É quanto mais você dá aula, ah, eu acho que é diferente, por exemplo, você que já teve algumas turmas, já consegue saber o que as crianças gostam mais em geral, consegue fazer mais trabalhos, ter mais ideias, você já consegue comparar com o que aconteceu e saber o que já deu certo e o que já deu errado. (Letícia S.)

Tá, então, só pra completar o seu pensamento: a partir dessa ideia, o que é que os alunos ensinam aos professores? (Eu – professora da sala em 2010)

Ensinam a evoluir (Letícia S.)

(Pré-indicadores – Episódio 5).

Para Letícia, os professores evoluem em sua carreira profissional na medida em que vão ampliando sua experiência de trabalho, o que nos permite inferir que, na opinião da aluna, a experiência profissional vai se constituindo em meio às relações sociais que o professor vai construindo ao longo de seu percurso profissional. Ao atribuir à relação com os alunos a possibilidade de evolução na carreira, a fala da aluna nos permite compreender

o termo evolução como processo de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo não apenas uma evolução na carreira, como também uma evolução como ser humano.

Outro sentido que podemos depreender da fala de Letícia, quando ela se refere à possibilidade de evolução, tem a ver com o que Elliott (1991) propõe como conhecimento a ser utilizado na construção dos valores do bem. O autor questiona sobre o que falta à informação para que essa venha se tornar conhecimento, bem como o que falta ao conhecimento para que esse se transforme em sabedoria, e afirma que a sabedoria é o conhecimento utilizado na direção do bem comum. Nesse sentido, evoluir na carreira pode também ser compreendido a partir da construção de uma fazer profissional docente calcado no desenvolvimento de ações a favor do bem comum.

Em outro momento dessa mesma sessão de autoscopia, encontrei outras verbalizações que revelam o papel discente como fundamental no processo de formação docente, um outro significativo que também atua como mediador, ainda que de forma não intencional, ampliando em possibilidades e horizontes o exercício profissional do professor e a qualidade desse exercício.

Muitas vezes um aluno também ajuda o professor em alguma dúvida; assim, ele coopera com o professor, tipo ele tá com um problema de não entender direito o que o aluno fez, e o aluno conta e explica. Ah, sei lá, o que eu quis dizer é que o aluno pode ajudar o professor a entender melhor o que acontece na sala. (João Pedro)

Então, só sobre aquilo que eu falei, que eu me atralhei, então eu quero falar mais um pouquinho. Eu acho então que os alunos abrem questões para os professores, eu já tive professores, teve uma série minha que eu perguntava muito e a professora ficava muito brava, então eu acho que os alunos abrem questões para os professores porque eles precisam se interessar mais, porque é isso que vai fazer eles evoluírem e aprenderem mais (Letícia S)

(Pré-indicadores – Episódio 5).

Os alunos são parceiros significativos no processo de atuação docente, podendo ser considerados também como mediadores, pois, por meio de seus gestos, movimentos, discursos, silêncios, daquilo que sabem e também do que desconhecem, atuam como signos a mediar e significar a relação do professor com o objeto de conhecimento, que, nesse caso, refere-se ao trabalho pedagógico que desempenha em sala de aula, trabalho esse que emerge das relações entre ensinar e aprender.

Conforme aponta João Pedro, por ocuparem um lugar outro nas relações de ensino, os alunos permitem ao professor uma visão mais ampliada daquilo que acontece em sala de aula. E mais: questionam, instigam, confrontam, criam zonas de desconforto e busca por outras compreensões que abrem caminhos para o processo de reflexividade acerca do próprio ofício, ofício que se pretende intencional, autônomo, compromissado e não alienado.

De acordo com Fontana (2010), ao concebermos o papel do outro e das condições sociais dos discursos deflagrados em sala de aula, encontramos-nos diante da possibilidade de reversibilidade nas relações de ensino, ou seja,

espaço do aprender ensinando. Espaço em que a 'zona de desenvolvimento proximal' de crianças e professora vai sendo trabalhada pelos dizeres e fazeres de uma e outra. No próprio ato de ensinar, a professora aprende, expondo-se aos efeitos de sentido possíveis, emergentes dos dizeres em circulação. No próprio ato de aprender, a criança expõe e propõe sentidos possíveis, bem como se expande a eles, ensinando e aprendendo (FONTANA, 2010, p.147).

Apropriarmo-nos da potência desse processo de reversibilidade do qual nos fala Fontana (2010) implica, necessariamente, considerar os alunos como parceiros significativos e, para além, buscar a construção de fazeres e saberes em sala de aula como resultado do trabalho compartilhado com eles. É somente na construção desse trabalho compartilhado que os professores terão condições de ocupar outros lugares, criando condições para o processo de construção, significação e ressignificação de saberes, conhecimentos, práticas, normas que marcam as relações interpessoais que habitam a sala de aula e a escola de modo mais amplo.

A esse respeito, encontro indícios preciosos no meu próprio discurso materializado na escrita da narrativa metarreflexiva, bem como no diálogo estabelecido com os estudantes e que fundamentam nossa reflexão:

Penso em mim, professora, deixando um pouco o lugar daquela que ensina o que os alunos supostamente precisam aprender e assume outros lugares e movimentos: o lugar de “carteira” a entregar cartas, o lugar de ouvinte daquele que quer compartilhar a carta que recebeu, o lugar de quem ajuda e compartilha lendo a carta para aqueles que ainda não conseguiam desempenhar essa ação e precisavam de ajuda.

Era preciso dividir com o grupo a proposta, trazê-la como proposta aberta a outras sugestões e alterações.

(Pré-indicadores – Episódio 3).

(...)E só virou algo de interesse e curiosidade porque vocês trouxeram esse assunto. Eu acho que eu aprendi também, não só sobre o tema, mas sobre a atividade do debate em si. Por exemplo, eu nunca tinha realizado uma atividade de debate com um aluno meu; então, nessa dinâmica, eu fui aprendendo como conduzir um debate, eu tive que me preparar antes para saber o que era necessário (Eu – professora da sala).

(Pré-indicador – Episódio 4).

Ao planejar as atividades finais, implicada pela avaliação, tanto do processo de trabalho quanto dos produtos finais resultantes dele, achei que seria interessante dividir com o grupo de alunos meus pensamentos e desejos, minhas angústias e conclusões acerca dos sentidos do trabalho pedagógico e das aprendizagens construídas ao longo de 2010.

(...) Nesse momento conversamos sobre os meus encaminhamentos diante dessas situações difíceis, de conflito e algumas vezes de desrespeito entre alguns colegas do grupo. Os alunos lembraram a importância das conversas individuais ou apenas com os envolvidos diretamente nas situações em questão, mas questionaram e até mesmo criticaram a minha postura de muitas vezes punir o grupo todo pelas atitudes inadequadas de alguns alunos, dizendo do sentimento de injustiça quando isso ocorria.

(...) A sugestão era que cada um deveria ser responsável pelas próprias atitudes e pelas consequências das mesmas, e não o grupo todo, e que conversar sobre as atitudes inadequadas com todos os alunos, como estávamos fazendo naquele momento, sem dizer o nome de quem havia feito algo inadequado, também poderia ter ajudado a diminuir essas situações desagradáveis. Aqui, os próprios

alunos já apontavam para a importância de se garantir na rotina um espaço-tempo de diálogo e avaliação sobre o fazer diário que nos acompanhava na escola.

(Pré-indicadores – Episódio 5).

Esses dizeres e registros, produto das relações sociais *coincidentes e não coincidentes* entre a professora e seus alunos, indiciam a construção dessa compreensão, que considero uma das lições mais valiosas no processo de pesquisa e que fundamenta a tese aqui desenvolvida de que os alunos são formadores dos professores e exercem um papel de grande relevância no processo de desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Tomar consciência de todas essas dimensões aqui discutidas e que vão forjando o meu saber-fazer-ser como professora dos anos iniciais da Escola Pública, submetida a possíveis interpretações, quando me ponho a refletir sobre o que penso e faço com aquilo que vejo, faz-se possível no encontro com horizontes de sentidos que envolvem os meus próprios saberes profissionais, das vozes sociais que neles se encontram, da historicidade que se faz presente a partir de um dado momento profissional por mim vivenciado.

Nesse percurso, compreendo, mobilizo, significo e me aproprio de saberes e conhecimentos que se põem em diálogo com os saberes das crianças como resultado do movimento que provocam em sala de aula, que provocam em mim. Aqui, vem a voz de Mercado (2002) a dizer da importância que têm as relações experienciadas entre alunos e professores para as ações de ensino que os professores empreendem em sala de aula, considerando, sim, os alunos como referência central para as tomadas de decisão dos docentes.

Como afirma Gerald, J.W. (2010a), assim como na vida, também não dominamos o todo acabado de nossa profissão, o que nos deixa expostos a quem nos vê. A visão e o discurso dos alunos apresentam uma experiência de nós que nós mesmos não possuímos, não dominamos. Aprendemos a ser melhores professores no encontro/confronto com nossos alunos porque, nessa relação, em diálogo, ora concordante, ora dissonante, temos a possibilidade de um dado excedente de visão que somente nessa relação se faz possível. Nas palavras de Bakhtin (1992):

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar e, depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992, p.45).

É esse o excedente capaz de nos possibilitar aprender nosso ofício a fim de ensinar nossos alunos, a fim de nos constituirmos, a fim de construirmos saberes sobre o próprio percurso pedagógico, formativo, que “vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos” (ARROYO, 2000, p.43). Desse modo, tomando as palavras de Sá-Chaves (2002, p.139), “o professor é, também ele, um aprendente, que, no lugar das certezas, instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo”.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: DAS FRAGILIDADES DO TRABALHO DOCENTE – SENTIDOS DE UMA MILITÂNCIA⁷⁸ EM CONSTRUÇÃO

O exercício e o desafio assumidos no percurso desta pesquisa - colocar-me como uma “caminhante amorosamente implicada com o objeto de trabalho e pesquisa e capaz de encarar a própria prática profissional com um olhar estrangeiro”(SOLIGO, 2012, p.03)⁷⁹ - resultou em um processo autoformativo da maior importância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Possibilitou que eu sistematizasse sentidos e experiências daquilo que venho aprendendo com meus estudantes desde a primeira vez em que me tornei professora e também permitiu que, por entre a multiplicidade dos horizontes encontrados, a fragilidade que marca (numa alternância de intensidades) tanto a minha constituição como o meu percurso profissional pudesse ser vista e reconhecida, fragilidades que compõem o

⁷⁸ Conceito desenvolvido por Rosaura Soligo em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Quem forma quem? A instituição dos sujeitos*, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, defendida em 2007 pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Unicamp.

⁷⁹ Essa foi a definição tecida por Rosaura Soligo no exame de Qualificação desta tese, em 31/03/2012, sobre o exercício e o desafio que assumi no percurso desta pesquisa e no decorrer do meu próprio percurso profissional. Foram palavras que guardei no coração como presente eterno.

trabalho pedagógico, o meu fazer docente, fragilidades que permeiam a escola como lugar de solidão e, ao mesmo tempo, de luta por partilha.

Desenvolver uma postura metarreflexiva diante do vivido, como exercício assumido no processo de pesquisa, a partir daquilo que vi, pensei e fiz com o que vi e pensei sobre a prática pedagógica assumida e partilhada na relação com os alunos, criou condições para que eu pudesse compreender, para além dos saberes e conhecimentos profissionais que sustentam minha prática na direção de um trabalho comprometido com a formação dos estudantes e com a minha própria, marcas e indícios das fragilidades que constituem o meu fazer docente, em muitos momentos à margem de um fazer coletivo entre pares profissionais no interior das instituições nas quais atuei.

Essas fragilidades me revestem em consciência a ambiguidade de constituir-me uma profissional que, muito embora tenha encarnado em meu fazer diário o compromisso ético e político com o ensino, com a aprendizagem dos meus alunos, não conseguiu assumir, com a mesma intensidade, o compromisso de lutar por condições de trabalho que favorecessem a construção de um fazer profissional coletivo verdadeiramente efetivo.

Assim, o objetivo deste núcleo é analisar, a partir do que encontrei em minhas narrativas metarreflexivas apresentadas, a potência do que estou considerando como fragilidades do/no trabalho pedagógico, na compreensão do meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Os indícios encontrados nesses registros levaram à composição dos seguintes indicadores: **Compromisso e preocupação com o processo de alfabetização dos alunos; Sentimento de incapacidade do professor; Fragilidade no trabalho coletivo docente; Compromisso da escola com os processos de ensino e aprendizagem; Fragilidade no trabalho pedagógico realizado.**

Os registros a seguir indiciam marcas do meu compromisso com a formação dos estudantes, com a responsabilidade que assumi em criar condições favoráveis e, de fato, eficientes no trabalho com o processo de alfabetização dos alunos, fazendo com que a marca da professora-alfabetizadora não fosse apenas uma condição em função do lugar por mim ocupado (professora de turmas de alfabetização), mas, sim, uma identidade profissional traduzida no trabalho comprometido com o ensino da leitura e da escrita como

possibilidade de emancipação e transformação, independente do ano/série das turmas nas quais atuei. Localizo aqui uma das minhas maiores razões de ser e estar na escola com os alunos.

Penso sobre o exercício da professora-alfabetizadora, comprometida com a aprendizagem da leitura e escrita de seus estudantes e com a ampliação do repertório simbólico e linguístico que se mostrou tão intenso nessa busca de ensinar.

(Pré-indicador - Episódio 1)

Penso na potência do meu planejamento ao criar, em sala de aula, condições para que as crianças vivessem dentro da escola situações reais de uso da leitura e escrita, conseguindo aqui aproximar o mais possível a versão escolar de um dado tipo de texto, com uma dada finalidade, da sua versão social.

(...) Penso nos quatro alunos que ainda não haviam dado conta do processo de alfabetização; afinal, era 25 de novembro.

Desenvolver ações que garantam o direito de todas as crianças aprenderem na escola deve ser um esforço coletivo da escola como instituição e como coletivo de educadores e profissionais.

(Pré-indicadores - Episódio 3)

Nesses registros, identifico como marcas importantes do meu desenvolvimento pessoal e profissional o que Soligo (2007) definiu por *militância na profissão*. Segundo a autora, a militância na profissão refere-se à

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, pautam-se 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).

Entretanto, aqui militância e fragilidade se entremeiam, criam um interstício. Afinal, ao compreender algumas marcas que compõem o meu fazer-saber-ser na escola com os alunos, possibilitando com que eu me reconheça como esse sujeito militante na profissão, é que também compreendo alguns indícios dos limites e das fragilidades que igualmente constituem essa mesma identidade.

Olhar para essa questão novamente, dessa maneira, a partir do que acontece em sala de aula, a partir do meu lugar e fazer de professora-alfabetizadora, me faz refletir sobre um dos pontos mais frágeis do meu fazer na escola e do meu percurso como professora na escola pública: o trabalho coletivo, a construção de um projeto político-pedagógico compartilhado, a definição de objetivos, ações e encaminhamentos conjuntos.

(...) ao rever minha proposta, e aqui olhando de um modo mais “distanciado”, na medida em que isso me é possível, a partir dos saberes e das relações que com essas crianças estabeleço e também me ressignifico como pessoa e professora na possibilidade de compreender tanto a potência da meu trabalho como professora-alfabetizadora quanto a fragilidade do meu fazer como professora parte de um grupo e de uma instituição coletiva igualmente frágil em ações e princípios compartilhados.

(...) era preciso que a escola, os outros da escola, também os vissem dessa forma. Talvez essa militância, neste momento, eu não tenha conseguido exercer.

(Pré-indicadores - Episódio 3)

Esse entremeio ao qual me refiro, engendrado pelas fragilidades e pelo fazer marcado por uma dada militância na profissão, traz à tona a discussão tecida por Soligo (2007) sobre os efeitos que as condições de trabalho desfavoráveis que ocorrem no Magistério incidem na constituição dessa militância na profissão.

Segundo a autora, é possível encontrarmos uma atuação militante que se oriente pela busca dos melhores *resultados* no trabalho e outra, que se oriente pela luta por melhores *condições* de trabalho. E, embora o desejo e o desafio seja que essas duas militâncias se constituam de modo complementar,

o fato é que elas nem sempre são coincidentes. Há aqueles que militam obstinadamente em favor de melhores condições de trabalho e, enquanto elas não estão dadas, não se comprometem com a obtenção dos melhores resultados. E há aqueles que militam obstinadamente em favor dos melhores resultados no trabalho, a despeito de não serem dadas as condições para tanto – e, às vezes, em

um dado momento, sob certas circunstâncias, sequer podem lutar para conquistá-las... (SOLIGO, 2007, p.37).

Diante desse paradoxo, conforme pontua Soligo (2007), mais do que criar condições institucionais para uma atuação militante orientada pelas duas razões apontadas, o desafio que se impõe é institucionalizar determinadas condições a fim de favorecer a construção de processos formativos que ampliem o nível de profissionalismo dos educadores, de modo que estes “aprendam a pensar e agir de forma diferente, enriquecendo, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional” (*Ibidem*, p.37).

E, na direção da (re)construção dessa cultura profissional, está também a construção da escola como instituição que se organiza a favor de um fazer/pensar/saber coletivo, configurando assim uma “organização aprendente” no sentido do que nos diz Alarcão (2001). De acordo com a autora, esse conceito (*learning organization*) remete à ideia de uma organização de trabalho que, imersa em diversas práticas e interações profissionais, proporciona que o processo de formação e aprendizagem aconteça coletivamente, expandindo assim “a sua capacidade de criar o futuro” (*Ibidem*, p.84).

Reconhecer-se, à organização, a capacidade de se pensar por meio do pensamento original dos seus membros, livremente expresso. Mas simultaneamente a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar a eles também, condições de aprendizagem coletiva e individual. [...] Trata-se de uma aprendizagem individual em ambiência de colectividade, uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas na organização. (ALARCÃO, 2001, p.37).

Diante do dilema, que permeia o trabalho docente, representado pelo conflito de que o tempo dos alunos para aprender nem sempre é coincidente com o tempo institucional da escola, ao chegar no final do ano sabendo que alguns alunos não teriam conquistado o domínio das práticas de leitura e de escrita - e naquele ano ainda não seriam considerados alunos alfabetizados -, não consegui me eximir do sentimento de culpa e incapacidade.

(...) essa situação ocupa de modo avassalador os meus pensamentos, me levando aos questionamentos inevitáveis: “Onde foi que eu errei? O que faltou no percurso que eu não dei conta de ajustar a tempo?. E, com essas questões, o sentimento de incapacidade da professora.

A minha angústia aqui certamente era maior do que a de outros anos, pois com essa turma eu não continuaria no ano seguinte, uma opção que sempre assumi como professora-alfabetizadora, pensando justamente nesses alunos que precisavam de um tempo maior e experiências outras para se alfabetizar, alcançando aquilo que lhes é de direito e que a escola não pode medir esforços em garantir.

(Pré-indicadores - Episódio 3)

De acordo com Vigotski (1993), o desenvolvimento do aprendiz não acompanha o ensino como uma sombra acompanha o seu objeto, o que significa afirmar que a organização do trabalho didático nem sempre coincide com as leis da aprendizagem.

Essa complexidade constitui as relações de ensino, constitui os processos de ensinar e de aprender e exige olhares cuidadosos e encaminhamentos que busquem respeitar esse tempo de aprendizagem dos estudantes, bem como fortalecer os professores na construção de uma prática que reconheça a existência dos múltiplos tempos para aprender como possibilidade a favor da aprendizagem de todos e de cada um, e não como ausência/falta/fracasso, seja do professor, seja dos alunos.

Foi na experiência como pesquisadora-professora-alfabetizadora que pude compreender que para alguns alunos era preciso tanto um alargamento desse tempo de duzentos dias letivos, historicamente instituído pela escola (mesmo com a organização dos ciclos de desenvolvimento, a exigência era que os alunos fossem alfabetizados no período de duzentos dias letivos), quanto uma ampliação da experiência com práticas de leitura e escrita, de fato, significativas. Foi nessa experiência que pude reconhecer a contribuição de Vigotski, apontada acima. E, tomando essa contribuição como pressuposto a fundamentar minha prática, como opção ética e política nas escolas em que trabalhei, sempre lutei para continuar com esses alunos de modo a garantir-lhes tanto a ampliação do tempo quanto o enriquecimento das práticas a favor da sua aprendizagem. Do mesmo modo que essa sempre foi uma opção ética e política, indiretamente também representava uma forma de amenizar esse sentimento de incapacidade, ressignificando-o como possibilidade de recomeços e novas conquistas.

Quanto aos alunos que ainda não escreviam convencionalmente, considerando que estávamos no final do ano e o tempo naquele ano para aquela aprendizagem havia praticamente chegado ao fim, novamente a reflexão também presente em meu trajeto, pois há sim aqueles que precisam de outras experiências de leitura e escrita para além do que lhes foi proporcionado, que precisam de outras intervenções, que simplesmente precisam de um tempo maior que o da lógica seriada disfarçada em ciclo.

(Pré-indicador - Episódio 3)

No entanto, essa opção e essa busca não foram/são suficientes para assegurar, na escola, o direito que todos os alunos têm de aprender e também o direito dos professores a um fazer compartilhado com os seus pares nesses momentos em que as complexidades e fragilidades que compõem o trabalho pedagógico em sala de aula são traduzidas por meio desses sentimentos de angústia e incapacidade.

(...) o encaminhamento seria olhar para esses alunos e, junto com o grupo e com o futuro professor dessas crianças, pensar, planejar, avaliar os melhores caminhos para que a alfabetização se concretizasse, para que essas crianças continuassem a aprender.

(Pré-indicador - Episódio 3)

A fragilidade escancarada nesse momento do meu processo reflexivo refere-se tanto à preocupação com o destino desses alunos que não foram alfabetizados, quanto com a não efetivação de um trabalho verdadeiramente coletivo realizado com meus pares profissionais e garantido/assegurado pela/na escola. Aqui, as parcerias eventuais iniciadas com algumas professoras também tinham laços ainda frágeis. Nesse momento, não davam conta de assegurar que escola, como grupo de educadores, assumisse para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem desses alunos.

O lugar e a condição de professora-pesquisadora que sempre viveu o chão da escola com a possibilidade de buscar apoio e acolhimento em outros coletivos a se constituir fora dos muros da escola (aqui me refiro ao apoio e ao acolhimento encontrados no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da Unicamp) foi o

que contribuiu para que eu pudesse viver a vida na escola, apostando que, nas miudezas de um cotidiano institucional muitas vezes perverso, haveria também a possibilidade do encontro com o sonho e a utopia de que nos fala Paulo Freire (1987). Com o GEPEC e no GEPEC eu me fortaleci, compreendendo que um possível caminho para resistir e (re)existir⁸⁰ na escola seria o trabalho (com)partilhado com os alunos. E, nesse caminho, nessas relações imbricadas por tensões e partilhas, a produção de *inéditos-viáveis*⁸¹ (Freire, 1987) se fez possível!

Entretanto, naquele momento de minha prática em que me vi diante da impossibilidade de permanecer com aqueles alunos que ainda precisavam de tempo e ajuda para aprender a ler e a escrever de forma autônoma, compreendi que era preciso mais. Era preciso mais que o acolhimento e a partilha – tão preciosos e vitais – do grupo de pesquisa na universidade. Dessa tensão – buscar lutar por condições dignas na construção de um trabalho coletivo dentro da escola – não poderia mais me esquivar.

De modo a compreender as condições necessárias a serem construídas para que o trabalho coletivo e partilhado entre educadores se concretize como realidade da escola, busco apoio e fundamentação em Aragão (2010). A partir do desenvolvimento de um projeto investigativo-formativo em uma Escola Pública de Campinas (SP), cujos objetivos se orientaram para a promoção do desenvolvimento profissional docente na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos a partir da reflexividade, bem como na construção compartilhada do projeto pedagógico da escola voltado para a melhoria do processo de

⁸⁰ Expressão criada por Adriana Varani em sua Tese de Doutorado - *Da constituição do Trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais* – defendida em 2005, sob orientação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisólia Geraldi. De acordo com Varani (2005), é no grupo que os professores, muitas vezes, têm a possibilidade de re-existir, ou seja, uma vez que este se constitui num espaço aberto a manifestação de dilemas, inquietudes, angústias e revoltas diante dos limites que se (nos) colocam à realização de nossas ações docentes, ao narrarem suas experiências, os docentes, neste espaço e tempo coletivo, encontram a possibilidade de resistir, numa resistência que não apenas nega as imposições e limitações propagadas pelas políticas institucionais, pelos contextos e situações macro, mas que também abre caminhos para a construção de novas formas de ser e estar professor, novas formas de saberes sobre a escola, produzindo assim uma nova existência.

⁸¹ Termo utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança*. Ana Maria Araújo Freire (1980) nos ajuda a compreender com clareza essa categoria presente na obra de Paulo Freire, dizendo que o "inédito-viável" é, na realidade, algo inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna algo percebido conscientemente pelos que pensam utopicamente, pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites" que os deixaram a si e a quase todos limitados a ser-menos, o "inédito-viável" não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável.

ensino e de aprendizagem, Aragão (2010) olha para o processo de reflexividade docente, tecendo uma análise crítica acerca dos níveis de lógica reflexiva na busca coletiva de superação de dilemas cotidianos e construção compartilhada do projeto político-pedagógico da escola.

Dentre as várias contribuições produzidas pela autora no que se refere ao desenvolvimento da reflexividade coletiva como potencializadora dos processos de formação e desenvolvimento pessoal e profissional docente centrados na escola, destaco aqui a importância da construção de um sentimento de pertença a um grupo, conferindo à escola e aos profissionais que dela fazem parte a emergência de um sentido de *identidade* completamente potente na transformação e humanização dessa instituição - a escola - e de seus profissionais.

Segundo a autora,

A identidade de ser escola, que reside num conjunto de ações plurais, mas coesas e coerentes com o projeto de educação assumido pela comunidade escolar, se constrói nos espaços coletivos. A convivência e a reflexão nesses espaços promovem um processo que se inicia no reconhecimento da opinião do outro, passa pela identificação dos dilemas e situações encontradas e culmina na discussão teórica e prática das situações vividas por cada docente. Esse processo pode resultar num aumento de autoestima docente, uma vez que cada professor reconhece que as dificuldades encontradas em seu trabalho não são exclusivas a ele e que, compartilhando suas ações e soluções encontradas, pode contribuir para o trabalho da escola de maneira geral. Esse movimento resultou na escola estudada, numa *identidade* da escola. Identidade não se refere ao posicionamento fechado, a ações idênticas e descontextualizadas em nome de uma unidade de pensamento. Ao contrário, identidade nessa escola se refere a ouvir o outro, valorizar cada ação tomada, discutir os posicionamentos diversos, permitir as especificidades e singularidades de situações, decisões e direcionamentos em nome de um conjunto de saberes produzidos em grupo que torna essas ações plurais coerentes entre si. (ARAGÃO, 2010, p.379).

Ainda me encontro nesse interstício. No entremeio. Entre as tensões e fragilidades do trabalho pedagógico, as tensões e fragilidades na construção de um trabalho coletivo entre pares e a alegria de um trabalho compartilhado com os alunos a favor da aprendizagem de todos. O desafio, a utopia e o sonho? O exercício de uma militância que busque, na luta a favor da aprendizagem e formação de todos os alunos, a construção dessa *identidade de ser escola*.

E nisso Clara Luz tem toda razão, na construção de um lugar onde chova em cores, *tudo é da conta de todos. Justamente isso é que dá um trabalhão...*

Capítulo VI

*Ressignificar ações no percurso de ensinar e
aprender: lições de uma mestre ignorante*

(das considerações finais)

“E lá estava o bolor, esverdeado, cobrindo a capa do Livro. (...)

– Ora - continuou Clara Luz – ninguém pode ter uma ideia que preste, aqui na corte, enquanto os horizontes estiverem fechados e enquanto só se puder fazer mágicas por esse livro embolorado.

De modo que é bobagem ter conselheiras. Vossa Majestade está gastando estrelinhas à toa. (...)

– Também acho. Gasto milhares de estrelinhas por mês com essas conselheiras e nunca ouvi um conselho que valesse à pena.

– Pois é. Agora, se Vossa Majestade ouvisse os conselhos belíssimos que todas deram no dia da festa, aí é que Vossa Majestade ia ver o que é conselho bom. (...)

– Ah! Aquilo foi uma festa? – perguntou a Rainha.

– Foi sim. Houve balé de estrelas cadentes, a família Relâmpago cantou, todos esqueceram o Livro e cada uma teve a ideia que quis. Aí todos começaram a dar conselhos em versos, que é uma maneira muito melhor de dar conselhos. (...)

– E quem organizou essa festa?

– Eu, Majestade.

– É? Escute, menina, eu estou desconfiada de que você pensa que a Rainha é você.

– Oh! Não, Majestade! Eu ainda sou muito pequena para ser Rainha! Eu estou só ajudando.

– Ajudando quem?

– Ajudando o mundo, não é? Quem inventa uma mágica nova está melhorando o mundo.

A Rainha não respondeu.

Clara Luz, muito contente por poder explicar todas as suas idéias, continuou falando (...).

A Rainha nem parecia mais aquela velha rabujenta.

– Graças à Deus vou poder descansar - disse ela. – É horrível governar sozinha, sem ter conselheiras que sirvam!

– Só há uma coisa, Majestade - disse Clara Luz. – É que eu só me mudo, aqui para o palácio, com mamãe e a professora de Horizontologia. Ainda sou pequena e só posso ser boa conselheira com uma boa mãe e uma boa professora. (...)

O Livro foi abandonado, os horizontes foram abertos e houve uma festa para comemorar. Até a Rainha dançou.”

(A decisão da Rainha – A fada que tinha idéias – Fernanda Lopes de Almeida).

*“E somente quem aprende a percorrer caminhos inexistentes,
porque eles se fazem no percurso,
será capaz de compreender as respostas e
os caminhos antes percorridos”*
(João Wanderley Geraldi, 2010b).

Foi no percurso trilhado por mim como professora-pesquisadora ao longo desta pesquisa que pude aprender a percorrer, na companhia de inúmeros outros - parceiros significativos em meu caminhar -, caminhos, até então, inexistentes.

Envolvida pela sabedoria inquietante de Clara Luz busquei, na parceria com meus estudantes e no acolhimento e apoio a mim dispensados pelos professores-orientadores (em especial à minha orientadora Prof^a Ana Aragão e ao Prof. Guilherme Prado) e colegas professores-pesquisadores do GEPEC, investir-me de coragem e ousadia para enfrentar marcas tão rígidas do bolor esverdeado que, muitas vezes, impregnam o pensar-saber-conhecer-fazer tanto no exercício profissional docente quanto no desafio de produzir conhecimento acadêmico a partir de um processo de pesquisa que se constitua imerso na vida que acontece na escola.

Como exemplo dessas marcas de bolor - ou ditas de outro modo, verdades absolutas e imobilizadoras - na tradição pedagógica e científica que ainda se faz presente tanto na escola como na universidade, há a compreensão do que cabe e deve a cada um dos sujeitos que participam das relações de ensino. De modo particular, o que é papel a ser exercido e lugar a ser ocupado por professores e alunos no interior da sala de aula. Papéis a serem desempenhados e lugares a serem ocupados em contextos específicos, porém potentes na produção de sentidos e significados diversos no que diz respeito à organização escolar como um todo, aos processos de formação e ao desenvolvimento de políticas e teorias destinadas ao campo educacional.

Nesse contexto, Larrosa (2004) situa como uma das grandes armadilhas presentes no processo educativo a construção de conhecimentos, saberes e práticas destinadas aos alunos, crianças e jovens, assumindo-os como objetos, os quais podemos explicar, nomear;

sobre os quais podemos intervir. Infância como objeto, já capturado por nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições. Ainda, segundo o filósofo

Talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser a dona do futuro e a construtora do mundo. Porque, para fabricar o futuro e constituir o mundo, a pedagogia tinha de dominar primeiro tecnicamente (pelo saber e pelo poder) as crianças que encarnavam o futuro por vir e o mundo por fabricar. Frente à insaciável avidez de saber, de prever e de controlar, frente à azáfama constante dos que dizem saber o que são as crianças e o que se tem de fazer com elas [...] talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. [...] Só na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (LARROSA, 2004, p.196).

Na direção das considerações de Larrosa (2004) e em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, com estudos e pesquisas que desconstroem esse olhar sobre a infância, afirmando o lugar de sujeitos que essas crianças e jovens ocupam nas relações sociais que estabelecem - sujeitos atuantes que se apropriam e transformam o meio cultural do qual fazem parte, sendo capazes de assim transformarem-se a si mesmos -, assumi como caminho a se constituir nesta Tese de Doutorado a investigação sobre o processo de aprendizagem docente. Processo de aprendizagem traduzido a partir do que pude aprender (e me desenvolver) como professora-pesquisadora nas relações partilhadas com meus estudantes e com os saberes por eles produzidos, mobilizados e significados.

Tendo como pressuposto a compreensão de que em sala de aula, no enfrentamento e partilha de conhecimentos e saberes, alunos e professores produzem, mobilizam e significam saberes e conhecimentos outros que potencializam os processos formativos de ambos, e completamente implicada em meu fazer profissional, deparei-me com os seguintes questionamentos: **As crianças ensinam à professora? O que elas acreditam ensinar à professora no contexto educativo da sala de aula? O que a professora acredita aprender nesse contexto? Que saberes as crianças mobilizam e produzem que**

potencializam o processo reflexivo docente acerca do seu desenvolvimento pessoal e profissional?

Mobilizada por tais perguntas, sendo eu, a professora em questão, através da pesquisa, lancei-me ao desafio de colocar-me inteira na compreensão dos ensinamentos construídos por meus alunos que diziam do meu processo formativo como professora-pesquisadora e que potencializaram o meu processo reflexivo a fim de elucidar os saberes e conhecimentos a constituírem o meu fazer na escola (e também na vida!).

Partindo da perspectiva de desenvolvimento profissional definida por Cunha, R.B. (2006), de que esse se dá no entrecimento dos múltiplos saberes e conhecimentos dos quais os professores se apropriam e elaboram nas experiências da formação inicial e continuada, no exercício do trabalho cotidiano, nas trocas e diálogos que estabelecem com os autores de referência, com os pares profissionais e com os alunos, sendo também desenvolvimento pessoal quando é possível a construção “do conhecimento de si próprio, ou seja, da autoconsciência que permite ao professor reconhecer-se implicado nas transformações e permanências que ocorrem na escola” (*Ibidem*, p. 236), segui na realização do meu projeto de pesquisa que incidiu também, em um projeto autoformativo.

Desse modo, pude compreender o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional no e a partir do entrelaçamento do processo de reflexividade, instaurado no exercício de pesquisar a própria prática, com as aprendizagens construídas com os meus estudantes, engendradas pelo intenso diálogo entre os saberes e conhecimentos docentes e discentes que em relação elaboramos, mobilizamos e significamos.

Olhar para esse movimento tecido no imbricamento desses dois horizontes - da reflexividade e da aprendizagem produzida nas relações com os estudantes -, possibilitou-me ao longo da escrita deste texto a tomada de consciência sobre marcas e dimensões fundamentais que fazem de mim a pessoa-professora-pesquisadora que sou, podendo aqui apresentar-me com toda a minha inteireza, imersa em tensões e contradições, desejos e interesses, princípios e crenças a permear os meus modos de ser, estar, saber, fazer, conhecer em sala de aula, na escola, na universidade.

Isto posto, pretendo, neste texto final, dar a ver as lições produzidas a partir de um movimento contínuo de ressignificação de ações no percurso de ensinar e aprender,

realizado ao longo desta pesquisa. Lições que apontam para alguns sentidos possíveis, assumidos como respostas aos questionamentos que me fizeram chegar até aqui.

Como primeira lição construída gostaria de destacar *a tomada de consciência das dimensões que compõem tanto o meu trabalho como professora-pesquisadora na escola pública, como o meu próprio processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional docente.*

A constituição dos três núcleos de significação: *Núcleo de Significação 1* - das relações interpessoais – sentidos da afetividade, dos diálogos e histórias (com)partilhadas; *Núcleo de Significação 2* - das (não) coincidências nas relações de ensino - sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação e, por fim, *Núcleo de Significação 3* - das fragilidades do trabalho docente – sentidos de uma militância em construção; que emergiram como resultado do processo de pesquisa desenvolvido, fundamenta a tese aqui defendida de que **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 trabalho e formação docente, de constituição de uma identidade profissional e que se faz nos espaços-tempos cotidianos da escola.**

A partir da análise empreendida em cada um dos núcleos apontados foi possível identificar a presença/ocorrência das seguintes dimensões, assinaladas por Placco (2006): técnico-científica, humano-interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, ética e política, estética e cultural.

Desse modo, deter-me sobre os saberes docentes e discentes sublinhados em cada um dos núcleos bem como na própria análise sobre o meu processo de aprendizagem e desenvolvimento constituído no encontro e confronto com os saberes discentes, possibilitou a tomada de consciência de cada uma dessas dimensões, que num movimento dialético e simultâneo co-incidiram no meu fazer em sala de aula com os alunos, e ainda, no meu fazer como profissional a atuar no contexto da escola pública.

Como, bem pontua Placco (2006), o fato de localizar cada uma dessas dimensões de modo a nomeá-las não representa de forma alguma uma compreensão compartimentada, classificatória ou isolada acerca das dimensões que caracterizam a complexidade do

trabalho docente e dos processos formativos que o constitui. Ao contrário, assumi-las, significa considerá-las em sua *co-ocorrência*, em sua *sincronicidade* (PLACCO, 1994, 2006) presente no trabalho do professor, no qual concordo com a autora de que pensar o desenvolvimento profissional e a formação dos profissionais da educação significa compreender a complexidade do humano presente nesses processos, nos quais podem esses educadores serem sujeitos da transformação de si e da realidade. (PLACCO, 2006).

Assim, o processo de pesquisa por mim vivenciado traz como grande lição - aprendizagem valiosa - a tomada de consciência da *sincronicidade* presente no meu saber-fazer-ser como professora-pesquisadora, constituído a partir do trabalho compartilhado com os alunos, que desempenharam um papel primordial como formadores do meu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, ao propor o conceito de *saberes discentes* como sendo o conjunto de saberes e conhecimentos cotidianos e científicos dos quais os alunos se apropriam e reelaboram num movimento intenso de significação, envolto por crenças, valores, experiências e múltiplas vozes sociais, que deram origem ao um modo singular de compreenderem, significarem, verbalizarem e se relacionarem com o mundo e com o outro, assumi que nessa produção singular dos estudantes reside outra importante dimensão formativa a potencializar o trabalho cotidiano do professor e, também, o próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerando os alunos formadores privilegiados na constituição da identidade profissional docente apoiei-me no que defende Mercado (1991, 2002) ao dizer que no encontro/confronto com os saberes discentes - vozes, pensamentos e gestos- está o maior poder de influência das ações e encaminhamentos docentes na prática pedagógica. Daqui decorre **a segunda lição**, que proponho como mais uma dimensão constitutiva do trabalho e da formação dos professores a integrar o conjunto de dimensões elaborado por Placco (1994, 2006), ou seja: *os saberes discentes que promovem o processo reflexivo e o desenvolvimento pessoal e profissional docente*.

Dessa proposição, **muitas outras lições** puderam emergir constituindo meus pensamentos, idéias, saberes e conhecimentos a compor minhas ações como docente.

Valendo listar cada uma delas (ou aquelas que me foram possíveis compreender e significar):

- O desejo dos alunos em aprenderem cada vez mais também depende das relações e trocas afetivas estabelecidas com os professores.
- A afetividade presente nas relações que os professores estabelecem com seus estudantes constitui-se em algo que não está dado *a priori*, mas sim, é construída nas relações interpessoais entre professores e alunos, no interior do trabalho cotidiano de sala de aula.
- O fazer pedagógico que se processa na (e através da) interação professor-aluno potencializa a construção e aprendizagem de saberes e conhecimentos e também influencia afetivamente a relação que alunos e professores estabelecem com o próprio objeto de conhecimento.
- A possibilidade de aprendizagem docente e discente repousa na construção de uma escuta ativa, sensível, atenta e acolhedora ao dizeres discentes.
- A produção e partilha de uma escrita autobiográfica tanto discente como docente são promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento de ambos.
- A possibilidade de aprender e ensinar em sala de aula depende do cuidado empreendido nas relações interpessoais, que tenha como objetivo a construção efetiva do sentimento de pertença e identidade a um grupo, a um coletivo.
- A necessidade de privilegiar, em sala de aula, tempo e espaço para olhar, ouvir, sentir, imaginar, apreciar, manipular, movimentar as mais diversas produções artísticas e culturais presentes na sociedade, como promotoras do desenvolvimento da dimensão estética que nos constitui.
- A necessidade de acolher e potencializar, o mais possível, outros modos de expressão produzidos pelas crianças, na compreensão de que esses movimentos com o corpo, com a voz, com o lúdico, de forma alguma, se opõem ao processo de aprendizagem dos conteúdos previamente planejados e dos objetivos de ensino

formalizados em atividades escolares, mas em concomitância, também se constituem em aprendizagem.

- A construção de um sentido de infância que busque olhar para as crianças como crianças inteiras, que têm o direito de aprender a ler, escrever, fazer cálculos, resolver problemas, desenvolver um olhar crítico e uma postura solidária em meio às múltiplas relações que estabelecem, mas também, e, sobretudo, têm o direito à brincadeira, à fantasia, a se expressar pelas mais variadas linguagens, produzindo e mobilizando em sala de aula uma cultura da infância, em toda sua especificidade.
- A relação com o vivido deve constituir-se a base para toda e qualquer aprendizagem a inspirar o processo de ensino formal na escola.
- O como ensinar é uma aprendizagem potencialmente construída pelos professores na relação que estes estabelecem com os alunos, pois saber como ensinar depende também de saber a quem se ensina, de saber quem são nossos alunos, quais suas necessidades de aprendizagem, quais os seus desejos, interesses, motivações, vontades, e só se aprende isso, conhecendo bem a cada um, ouvindo suas opiniões, seus objetivos, sabendo compreender as crianças e suas singularidades.
- Os alunos são parceiros significativos no processo de atuação docente, podendo ser considerados também como mediadores, pois através de seus gestos, movimentos, discursos, silêncios, daquilo que sabem e também do que desconhecem, atuam como signos a mediar e significar a relação do professor com o objeto de conhecimento, que nesse caso, refere-se ao trabalho pedagógico que desempenha em sala de aula
- A construção da cultura profissional docente depende da construção da escola como instituição que se organize a favor de um fazer/pensar/saber coletivo, configurando assim uma organização de trabalho que, imersa em diversas práticas e interações profissionais, proporciona que o processo de formação e aprendizagem aconteça coletivamente.

- A possibilidade de resistir e se reinventar na escola, diante das miudezas de um cotidiano institucional muitas vezes perverso, pode se constituir a partir do trabalho compartilhado com os alunos, trabalho esse extremamente potente na produção de *inéditos-viáveis*.
- A qualidade do ensino e a garantia do direito que todos os alunos têm em aprender na escola dependem da luta por condições dignas na construção de um trabalho coletivo entre os seus profissionais e da construção de um sentimento de *identidade de ser escola*.

E por fim, como *última lição* (datada e inacabada, por isso, sempre provisória) construída a partir do próprio lugar de pesquisadora na realização desta pesquisa de Doutorado, destaco: *como percebi em mim os princípios da dialogia e da alteridade*, assentados nas bases do que propõe Bakhtin (2003).

Reconhecer-me em meu processo de aprendizado como professora-pesquisadora, ao longo da pesquisa bem como na produção do texto de pesquisa, implicou necessariamente olhar para os meus modos de ser-estar-fazer-conhecer na profissão, constituído sempre na relação (permeada por conflitos e interesses) com o outro, sempre mediada pela linguagem, por palavras alheias e próprias no movimento dialógico de tensão e contradição. Nesse processo singular, o outro aqui evidenciado foi representado, especialmente, pelos estudantes, com os quais dividi e construí a minha história e identidade como professora e pesquisadora.

No entanto, cabe ressaltar que para Bakhtin (2003), reconhecer a alteridade que perpassa a construção da nossa própria identidade, não significa apenas o reconhecimento da existência do outro, como não-eu, como diferente, mas envolve, para além, assumir nessa relação *Eu-Outro* o exercício do estranhamento e do pertencimento, de modo que esse *Outro* represente “o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). .

Assim, reconhecer-me como professora-pesquisadora que se desenvolve e aprende a ser cada vez mais professora na relação com seus alunos, exigiu que eu

construísse, no percurso da própria pesquisa e escrita deste texto, amorosamente implicada, instrumentos de reflexão e análise capazes de possibilitar que eu fosse a outra de mim mesma. Ou seja, ser pesquisadora e também o outro da pesquisa, implicou, nos movimentos de análise e reflexão deflagrados, transitar, nas palavras de Amorim (2004), como “hóspede” e “anfitriã”, ao mesmo tempo, produzindo saberes e conhecimentos que dizem do meu desenvolvimento como pessoa e profissional, saberes e conhecimentos sempre provisórios e inacabados.

E da provisoriedade e do inacabamento das lições construídas por mim (uma *mestre ignorante*) nas relações com meus outros significativos, fica a compreensão do papel que crianças e jovens exercem como formadores nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, lançando como desafio a construção de compreensões outras que fale desse lugar potente dos estudantes como formadores, na medida daquilo que sempre nos escapa, ou como diria Larrosa (2004), que questiona e instiga nossos modos de saber, conhecer e poder.

Como palavras finais, os versos de José Aloísio Aragão⁸² na canção que fez para suas filhas quando eram ainda crianças, a nos dizer da potencialidade da sabedoria infantil na promoção dos nossos processos identitários:

*Por que é que a gente se engana
Pensando que tudo aprendeu?
Por que é que a gente imagina
Que uma menina nada pode ensinar*

⁸² Fui presenteada por minha orientadora, Prof^a Ana Aragão, com a canção “*O mundo não entende uma criança*”, de autoria do seu pai, José Aloísio Aragão, através de um e-mail no qual dizia dos sentimentos e das palavras que foram mobilizados por ela a partir da leitura deste texto de pesquisa. Produzindo a escrita deste capítulo de Considerações Finais, encontrei ressonâncias das reflexões aqui pontuadas com o dizer sensível e poético inscritos nessa canção, devendo assim ocupar o lugar de ponto final e ao mesmo tempo reticente na escrita deste texto.

Porque nada viveu?

*Você, bem sabe que só você, Meu Bem,
Pode, ainda, fazer-me aprender
A crer em um mundo diferente,
Mais humano e mais coerente...
Falando, brincando ou mesmo chorando
Você está sempre ao mundo levando
Uma mensagem de amor e esperança
Mas o mundo não entende uma criança.*

(José Aloísio Aragão)

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. “A Escola Reflexiva”. In: ALARCÃO, I. (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 26, n. 2, 2006.

AMORIM, M. *O Pesquisador e Seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Musa, 2004.

ARAGÃO, A.M.F. de. *Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação da Unicamp, 2010.

ARAGÃO, A. M. F.; FERREIRA, L. H. *Coma Tudo. Mas sem saborear: a relação indissociável entre fazer e pensar a docência*. Campinas, Não Publicado: 2011.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN. M. M. *Estética da criação verbal*. (Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____. M. M. . O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Para uma filosofia do ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza do texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. *Marxismo de filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BEZERRA, B. da S. *Saberes docentes no cotidiano escolar: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

BRUNNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, 130 p.

BRUNNER, Jerome; Weisser, SUSAN. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R. ; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BUSSOLETTI, D; MOLON, S. Diálogos pela alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. In: *Cadernos de Educação* (FaE/PPGE/UFPel). Pelotas [37], setembro/dezembro 2010

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASSAN, Elaine Regina. *O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor? Desvelando um caminhar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORRÊA, L.J.L. *Cursinho popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas

CUNHA, da M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 23, n.1-2. São Paulo: jan-dec, 1997.

CUNHA, R.C.O.B. *Pelas telas pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo*. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. 3 ed. Madrid: Morata, 1997.

_____. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

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

FERRREIRA, L. H. Dos seixos e das conchas. In: FERREIRA, L. H. (org). *Arte de olhar: percursos em educação*. Campinas: Ilion, 2011.

FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A.L.B; GÓES, M.C.R.de (orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 13^a ed. Campinas- SP: Papirus, 2010.

_____. A constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho/00

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1986.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D’Água, 10^a ed., p. 27-38). Retirado do site: <http://www.scielo.br> em 16/06/2010 - (*Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*).

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALLO, S. “Transversalidade e Educação: pensando uma educação não disciplinar”. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). *O sentido da escola*. 3. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010(a).

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010(b).

GINZBURG, C. Sinais raízes de um paradigma indiciário. In: GUINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Barcelona: Gedisa, 1989.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A; CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M.C.R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva histórico-cultural. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre, 2008.

GUIMARÃES, M. N. *Um corpo em construção: A história de uma professora narrando a constituição de seus saberes*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2009;

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 2 ed. Barcelona: Península, 1987.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

LOPRETTI, T.A.P.; FUJISAWA, P.Y. Narrar-se para o outro: contribuições da escrita de cartas na construção da subjetividade e estreitamento das relações afetivas na sala de aula. In: *Anais IV Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica: Espaço (Auto)Biográfico Artes de viver, conhecer e formar*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 26 de julho de 2010.

LOPRETTI, T. A. P. *A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MERCADO, R. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia e aprendizaje*, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

_____. *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

MORAIS, J. de F. dos S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R.L. (org). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

MOTA, E. De A. D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2005.

NAMURA, M. R. *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, A.L.H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B; NOGUEIRA, A.L.H (orgs). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

NUNES, C. M. F. “Sabres docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n.º 74, 2001.

OLIVEIRA, L. A acção investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, I. (org). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora, 1997.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

PINO, Angel *Afetividade e vida de relação*. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, mimeo.

PLACCO, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1994 –Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A.M.M *et al* (orgs). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. *XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE, 2006.

_____. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: . In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *As relações interpessoais na formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

PRADO, G. V. T. Índícios de Desenvolvimento Pessoal e Profissional em Narrativas Pedagógicas: saberes e conhecimentos docentes. Texto da tese de Livre-Docência, 2013. [Não editado, não publicado, de circulação restrita].

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, M.S.P.de M. L. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. In: *Psicologia Escolar Educacional* (ABRAPEE) Volume 13, No. 2, 2009, p.203-211.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A Escola: Relato de um processo inacabado de construção. *Currículos sem Fronteiras*, v.7, n.2, pp. 131-147, Jul/Dez 2007. (Disponível em: <http://www.curriculossemfronteiras.org/>>). Acesso em maio 2010.

ROCKWELL, E. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DOC-DIE, 1990.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. (orgs). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986. p 63-75.

RODRIGUES, M.B.F. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. In: *Dimensões - Revista de História da Ufes*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, n° 17, 2005. 213-221 pp.

SÁ-CARNEIRO, M. Dispersão. In: SÁ-CARNEIRO, M. *Poemas Completos*, Edição Fernando Cabral Martins Assírio & Alvim 2001, extraído do site:

http://poesiaseprosas.no.sapo.pt/mario_sa_carneiro/poetas_mariosacarneiro_viidispersao01.htm. Acesso em maio de 2011.

SÁ-CHAVES, I. S. C. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para A Ciência e A Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, I. A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In: SÁ-CHAVES, I. (org). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto Editora, 1997.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. *Constituição da Reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. Revista ETD – Educação Temática Digital. V. 9, n. 2 p. 189-203, junho 2008. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acesso em fev/2011.

SADALLA, A.M.F. de. & LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.419-433, set/dez, 2004.

SADALLA, A. M. F. A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SANTOS, S. A narrativa como estratégia de formação e reflexão sobre a prática docente. In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.11, n.2, p.207-217, maio/ago. 2008.

SANTOS, Boaventura de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? In: *revista Crítica de Ciências sociais*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. n. 54. Junho, 1999.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.

_____. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, Haward, v.57, n.1, febr, 1987.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v.15, n.2, p. 4-14, febr, 1986.

SMOLKA, A. L. B; LAPLANE, A. L. F; NOGUEIRA, A. L. H; BRAGA, E dos S. As relações de ensino na escola. *Coletânea Temas em Debate*. Rio de Janeiro : SME – PCRJ, 2007.

SMOLKA, A.L.B, GÓES, M.C.R, PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J, DEL RIO, P., ALVAREZ, A. *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, A.L.B; NOGUEIRA, A.L.H. (orgs). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. Apresentação e comentários. In: VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. In: *Pro-posições*, v.17, n.2 (50). Campinas, 2006.

_____. “Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de

Significações”. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; *et al.* (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: *Caderno Cedes*. Ano XX, n.50, 2000.

_____. A pratica discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Caderno Cedes*.n.24, São Paulo/CEDES, 1991.

_____. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. In: *Cadernos Cedes*. n.23. São Paulo/CEDES, 1989.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1988.

SILVA, M.B. *Os sentidos do professor sobre a participação dos alunos em sala de aula: quando esta é possível?* Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SOLIGO, R.A; DUTOIT, R. A importância do conhecimento didático. In: ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. *Cadernos de orientação curricular: Para organizar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: caderno 2 geral*. Rio Branco-AC.: SEE, 2008.

SOLIGO, R. A. *Quem forma quem? Instituição dos sujeitos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

_____. “Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico”. In: *Coletânea de Textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*, SEF-MEC/2001; no Site e no Boletim do Programa Salto para o Futuro, da TVE Brasil/TV Escola, em 2001

SOUZA, S.J; ALBUQUERQUE, E.D.P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2). Jul./Dez. 2012.

SOUZA, M. I. P. de. Fronteiras do cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. DP&A Editora, 2003.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: vozes, 2002.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, n° 73, p. 209-244, dez., 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry**, 1977.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários Ana Luíza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Teoria e método em psicologia*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WISNIVESKY, M. *Psicologia e Formação Docente: indícios de uma relação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

ZANOLLA, S.R.S. O conceito de mediação em Vygotsky e Adorno. In: *Psicologia e Sociedade*. Belo Horizonte, 24 (1), 5-14, 2012.

ZEICHENER, K. M. A. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). *Professora – pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *A Formação reflexiva dos professores: idéias e práticas*. Tradução de A. J. C. Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ZIBETTI, M.L.T.; SOUZA, M.P.R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica. In: *Educação e Pesquisa*. vol.33 n.2. p.247-262. ago, 2007.

Anexos

ANEXO 1



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CONTINUADA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP.

Campinas, 06 de dezembro de 2009.

Informações sobre a pesquisa

Esta pesquisa integra o projeto de Tese de Doutorado de Tamara Abrão Pina Lopretti, aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada “**E os saberes das crianças ensinam aos professores: contribuições para a formação centrada na escola**”, sendo orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão.

A formação de professores no cotidiano da escola e a construção de saberes e conhecimentos realizada pelos professores em parceria com seus alunos constitui-se no tema central desse estudo.

Nesse contexto todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Tamara Abrão Pina Lopretti juntamente com seus 26 alunos do 2º ano C, mais conhecido como a Turma dos Backyardigans, ao longo do ano letivo de 2009, na EMEF CAIC Prof. Zeferino Vaz constituirá parte dos dados dessa pesquisa a fim de serem analisados buscando identificar e compreender os saberes que os alunos produziram ao longo do ano nas situações pedagógicas vividas bem como de que modo esses saberes foram fundamentais para a reflexão da professora a fim de desenvolver práticas cada vez mais ajustadas às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, tomando todo o grupo de alunos como parceiros fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

Será utilizado como dados dessa pesquisa os registros escritos produzidos pelos alunos, os registros escritos produzido pela professora, fotografias e gravações de sete

aulas (26/10, 09/11, 10/11, 16/11, 17/11, 23/11 e 25/11) e entrevistas realizada com as crianças.

Para a análise dos dados, a estratégia metodológica de triangulação dos dados coletados através dos registros e fontes acima descritos é a que permite uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos envolvidos (professora e alunos).

Vale ressaltar que será respeitada sua opção pela preservação ou não da identidade de seu filho, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Ressaltamos a importância da sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me a disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Tamara Abrão Pina Lopretti

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

ANEXO 2



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CONTINUADA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP.

Campinas, 17 de dezembro de 2010.

Informações sobre a pesquisa

Esta pesquisa integra o projeto de Tese de Doutorado de Tamara Abrão Pina Lopretti, aluna do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, intitulada **“E os saberes das crianças ensinam aos professores: contribuições para a formação centrada na escola”**, sendo orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão.

A formação de professores no cotidiano da escola e a construção de saberes e conhecimentos realizada pelos professores em parceria com seus alunos constitui-se no tema central desse estudo.

Nesse contexto todo o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Tamara Abrão Pina Lopretti juntamente com seus 28 alunos do 5º ano B, mais conhecido como a Turma do João de Barro, ao longo do ano letivo de 2010, na EMEF CAIC Prof. Zeferino Vaz constituirá parte dos dados dessa pesquisa a fim de serem analisados buscando identificar e compreender os saberes que os alunos produziram ao longo do ano nas situações pedagógicas vividas bem como de que modo esses saberes foram fundamentais para a reflexão da professora a fim de desenvolver práticas cada vez mais ajustadas às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, tomando todo o grupo de alunos como parceiros fundamentais do processo de ensino e aprendizagem.

Será utilizado como dados dessa pesquisa os registros escritos produzidos pelos alunos, os registros escritos produzido pela professora, fotografias e videogravações de quatro aulas (19 de junho, 23 de setembro, 19 de novembro e 25 de novembro) e entrevistas realizada com as crianças.

Para a análise dos dados, a estratégia metodológica de triangulação dos dados coletados através dos registros e fontes acima descritos é a que permite uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergem os fatos, as falas e as ações dos sujeitos envolvidos (professora e alunos).

Vale ressaltar que será respeitada sua opção pela preservação ou não da identidade de seu filho, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Ressaltamos a importância da sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me a disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Tamara Abrão Pina Lopretti

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

EU,

RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

CONCORDO COM SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA DESENVOLVIDA PELA PROFESSORA TAMARA ABRÃO PINA LOPRETTI, DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, INTITULADA *“E OS SABERES DAS CRIANÇAS ENSINAM AOS PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA”*.

ESTOU CIENTE DE QUE SERÁ RESPEITADA A MINHA OPÇÃO PELO SIGILO OU NÃO SOBRE A IDENTIDADE DE MEU (MINHA) FILHO (FILHA) E QUE NOSSA COLABORAÇÃO É VOLUNTÁRIA.

DECLARO AINDA TER SIDO INFORMADO SOBRE A TEMÁTICA, REFERENCIAL E MÉTODO DA PESQUISA, ASSIM COMO ME FORAM PRESTADOS TODOS OS ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS.

CAMPINAS, ____ DE _____ DE 20____.

ASSINATURA DO (A) RESPONSÁVEL DO (DA) PARTICIPANTE

() AUTORIZO A DIVULGAÇÃO DO NOME DO (DA) MEU (MINHA) FILHO (FILHA)

() FAÇO A INDICAÇÃO DO NOME FICTÍCIO _____

ANEXO 3

Tabela Indicadores /Núcleos de Significação (1º movimento de elaboração)

Indicadores	Núcleo de Significação
Sala de aula como lugar de pensar sobre as emoções	Experiências de afeto e amorosidade em sala de aula
Relação afetuosa com a professora	
Ter disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades	
A importância do diálogo na relação professor-aluno	
A importância de, em sala de aula, dar voz às crianças	
Mobilizar os alunos para o desejo de escrever	Experiências de escrita e leitura em sala de aula
Escrita e leitura como prática significativa	
Sala de aula como lugar de partilha de histórias e acontecimentos vividos	
Criar situações de vivência artística e cultural dentro e fora da sala de aula	Experiências com a formação estética em sala de aula
A experiência com obras de arte como potente no processo de construção de conceitos pela criança	
A importância da professora como parceira experiente	Experiências do trabalho compartilhado com os alunos;
Apropriação que os alunos fazem das situações didáticas vivenciadas em sala de aula	
Professor não é visto como o único detentor de saberes e conhecimentos que circulam em sala de aula	
Ter os alunos como parceiros significativos no processo ensino-aprendizagem	
Trabalho compartilhado com os alunos	
Alteração do planejamento em curso	
A importância de avaliar permanentemente com os alunos o trabalho realizado e as experiências vivenciadas na escola	
Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno	
Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão	Limites, tensões e fragilidades do trabalho docente na escola.
Tensão e diálogo na relação professor-aluno	
Necessidade dos alunos se movimentarem em sala de aula	
Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão	
Tensão e diálogo na relação professor-aluno	
Compromisso e preocupação com o processo de alfabetização dos alunos	
Sentimento de incapacidade da professora	
Fragilidade no trabalho coletivo docente	
Compromisso da escola com os processos de ensino e aprendizagem	
Fragilidade no trabalho pedagógico realizado	

ANEXO 4

Tabela Indicadores /Núcleos de Significação (reorganização dos núcleos)

Indicadores	Núcleo de Significação
Sala de aula como lugar de pensar sobre as emoções	Das relações interpessoais: sentidos da afetividade, dos diálogos e histórias (com)partilhadas
Relação afetuosa com a professora	
Ter disponibilidade para ouvir os alunos e compreender suas necessidades	
A importância do diálogo na relação professor-aluno	
A importância de, em sala de aula, dar voz às crianças;	
Sala de aula como lugar de partilha de histórias e acontecimentos vividos	
Mobilizar os alunos para o desejo de escrever;	
Escrita e leitura como prática significativa;	
A importância da professora como parceira experiente	
Necessidade dos alunos se movimentarem em sala de aula	Das (não) coincidências nas relações de ensino: sentidos de aprendizagem, desenvolvimento e formação;
Apropriação que os alunos fazem das situações didáticas vivenciadas em sala de aula	
Criar situações de vivência artística e cultural dentro e fora da sala de aula	
A experiência com obras de arte como potente no processo de construção de conceitos pela criança	
Gestão da sala de aula gera conflitos e tensão	
Tensão e diálogo na relação professor-aluno	
Relações de poder que permeiam a relação professor-aluno	
Professor não é visto como o único detentor de saberes e conhecimentos que circulam em sala de aula	
Ter os alunos como parceiros significativos no processo ensino-aprendizagem	
Trabalho compartilhado com os alunos	
Alteração do planejamento em curso	
A importância de avaliar permanentemente com os alunos o trabalho realizado e as experiências vivenciadas na escola	
Compromisso e preocupação com o processo de alfabetização dos alunos	Das fragilidades do trabalho docente: sentidos de uma militância em construção
Sentimento de incapacidade da professora	
Fragilidade no trabalho coletivo docente	
Compromisso da escola com os processos de ensino e aprendizagem	
Fragilidade no trabalho pedagógico realizado.	