

**VELHAS PERGUNTAS, ATUAIS QUESTÕES: INQUIETUDES E CONVITES PARA  
PENSAR A FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA<sup>1</sup>**

**OLD QUESTIONS, CURRENT ISSUES: CONCERNS AND INVITATIONS TO  
THINK ABOUT THE LITERACY TEACHER TRAINING**

SAMPAIO, Carmen Sanches

carmensanches.unirio@gmail.com

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

RIBEIRO, Tiago

trsunirio@gmail.com

Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

**RESUMO** Este artigo discute concepções e práticas alfabetizadoras a partir de questões e narrativas docentes produzidas em encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), que ocorre no Rio de Janeiro. Um espaço onde professores(as) da escola básica e da universidade compartilham saberes e fazeres, dando pistas para (re)pensar a prática cotidiana. Assim, utilizamos a investigação narrativa para problematizar modos ainda hegemônicos de pensar/praticar a alfabetização e propomos, no diálogo com práticas narradas/socializadas no FALE, ações alfabetizadoras forjadas a partir do binômio saber/experiência – a alfabetização como possibilidade de experienciar o vivido e ampliar modos de saber e conhecer de forma compartilhada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente. Alfabetização. Narrativas. Experiência.

**ABSTRACT** This article discusses about literacy conceptions and practices since questions and narratives produced during meetings of the Literacy, Reading and Writing Forum, which happens in Rio. It is a space where teachers from basic school and university share knowledge and give us some clues to think about daily practice. We employed the narrative requiry to problematize hegemonic way of thinking and practicing literacy. In dialogue with socialized practices in FALE, we propose forged pedagogical/literacy actions since the pair knowledge/experience - literacy as the possibility to experience what is lived and expanding manners of knowing it in a shared way.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Literacy. Narratives. Experience.

---

<sup>1</sup> Apesar da presença de professores alfabetizadores e estudantes homens de cursos de licenciaturas nos encontros de formação nos quais atuamos, optamos pelo uso do feminino uma vez que, em sua grande maioria, são mulheres as docentes com as quais temos trabalhado.

## INTRODUÇÃO

“Manter viva a pergunta” – eis o desafio a que nos chama João Wanderley Geraldi (2010). Mas não uma pergunta qualquer, senão aquela(s) que nos habita(m), nos atravessa(m), nos constitui(em). Pergunta(s) que nos desloca(m) de nossas posições e nos impele(m) a pensar de outro lugar, para inventar novas perguntas e reviver velhas outras, fundamentais para uns em algum momento; ainda atuais para outros. Sempre *novasvelhas*<sup>2</sup> questões. Isso porque não existem perguntas acabadas, encerradas, extintas. Sujeitos inacabados que somos, constituímos-nos de silêncios e palavras, de perguntas e respostas, sempre em aberto, sempre por se desfazer e se refazer. Ser habitado por perguntas significa estar aberto à experiência, aberto à passividade de deixar que algo nos aconteça e porventura desestabilize nossas certezas mais incontestáveis. No dizer de Larrosa (2011a, p. 8):

o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece.

Portanto, permitir-se experimentar a possibilidade do devir, de constituir-se sujeito da experiência tem a ver com colocar em questão as próprias certezas... Abrir-se a horizontes possíveis de padecimento: padecer da dúvida, do incômodo, da inquietude, do interrogante. Que perguntas nos habitam? Que perguntas nos incitam a continuar perguntando?

Nesse sentido, atravessados pela experiência do (se) perguntar, buscamos tecer algumas reflexões, não para trazer respostas definitivas às questões, mas para pensar possíveis perspectivas e compreensões, as quais possam contribuir para a

---

<sup>2</sup> A opção por justapor e, muitas vezes, aglutinar termos comumente escritos separadamente ou ligados por hífen ou barra vem sendo cada vez mais frequente no campo dos estudos do cotidiano (GARCIA, 2003) não apenas como uma questão estética, porém uma possibilidade teórico-epistemológica encontrada para tentar romper, na escrita, com a marca dicotomizante e hierarquizante entre termos e/ou ideias que opostas não são, diferente do ensinado pela ciência moderna clássica (teoria/ prática; saber/ não saber; entre tantos outros pares possíveis).

formação de outras compreensões, a partir da leitura do outro sobre a nossa leitura: toda resposta é uma “leitura” compromissada, situada e datada acerca de um “problema”, inventado pelo próprio olhar de quem o mira.

As indagações trazidas neste texto foram formuladas por professoras(es) alfabetizadoras(es) participantes do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE/UNIRIO<sup>3</sup>), fórum que reúne professores e professoras alfabetizadores de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. Perguntas fruto do vivenciado na cotidianidade de suas práticas e experiências; portanto perguntas preñes de sentido, grávidas de atravessamentos e implicações com o que se sente e faz, se pensa e pratica, desenvolvidas no cotidiano vivido no dia-a-dia das escolas, onde práticas visando à emancipação e práticas visando à regulação coexistem; onde velhos modos de *aprenderensinar*, heranças da racionalidade moderna – hierarquizante, dicotômica, linear -, se fazem dominantes, porém não exclusivos, porque disputam lugar com maneiras outras de *aprenderensinar*, gestadas na cotidianidade desobediente e fértil da sala de aula e das redes de conhecimento.

---

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa, ensino e extensão cujos objetivos são: i) intensificar e aprofundar a relação entre a universidade e a escola básica, em seus anos iniciais, investindo em processos de formação docente experienciados de modos mais horizontais e colaborativos, provocando um processo de desnaturalização, investigação e produção de conhecimentos sobre saberes e fazeres alfabetizadores; (ii) pesquisar saberes e fazeres cotidianos de professores(as) alfabetizadores(as) através de narrativas (orais e escritas); (iii) ampliar modos de pensar e praticar ações formativas docentes referendadas pelos princípios de *alteridade*, da *investigação da própria prática* e do trabalho em *redes de formação*, apontando para uma formação mais democrática, compromissada com a construção cotidiana de práticas alfabetizadoras críticas, dialógicas e discursivas. A mesa é sempre formada por uma professora/professor alfabetizador(a) e uma professora/professor universitário que apresentam suas práticas, estudos e pesquisas. Após a fala dos convidados, a partir das perguntas, vivemos o desafio de conversarmos e, coletivamente, indagar-nos sobre modos de pensar e praticar a alfabetização nos cotidianos escolares. O público é formado por professores e professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica e estudantes de cursos de licenciaturas, majoritariamente do curso de Pedagogia. A média de frequência é de 100/120 participantes, por encontro. Nos primeiros anos a periodicidade foi mensal, passando para bimestral, sempre aos sábados, das 9h às 12h. Este texto tem como foco as narrativas orais e transcritas dos encontros dos FALeS da UNIRIO. É necessário registrar que, desde 2010, esses fóruns passaram a fazer parte das ações de formação docente da *Rede de Formação Docente: narrativas & experiências* (REDE FORMAD/<https://sites.google.com/site/redeformad/unifei>) à qual estamos vinculados e, também, coordenamos. O Fale acontece também na Faculdade de Formação de Professores, da UERJ/São Gonçalo (FALE/UERJ/FFP), sob a coordenação das professoras Jacqueline de Fátima dos Santos e Mairce da Silva; na Faculdade de Educação da UNICAMP (FALE/UNICAMP), sob a coordenação do professor Guilherme Toledo Prado e em Angra dos Reis (FALE/Angra), a convite e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e, por um ano, aconteceu em Três Rios/RJ, o FALE/Três Rios. Em 2007, essa pesquisa recebeu apoio da FAPERJ e no período de agosto/2011 a julho/2012, da CAPES.

Interrogações que nos excitam a con-versar, a compartilhar modos de compreender a prática pedagógica – sempre plural.

Todavia, diferentemente do aprendido com a ciência clássica, não cremos que nossas reflexões possam ser universais, tampouco finais sobre as questões aqui levantadas. São, antes, interpretações e entendimentos subjetivos e autorais a partir de uma determinada perspectiva, porque não somos neutros: as próprias perguntas que escolhemos para compartilhar e sobre/com elas refletir não são aleatórias, mas têm a ver com aquilo que nos habita e em que acreditamos. Somos humanos e a pesquisa é uma prática de gente, portanto enredada em sentidos construídos na e desde a experiência de professores/as e investigadores/as, significada a partir das relações estabelecidas entre nós e o mundo (escolar, pessoal etc.) (DOMINGO; FERRÉ, 2010).

Como nos diz Najmanovich (2001, p. 105, grifos no original):

As perguntas derivam de um fundo conceitual, fazem parte de uma paisagem intelectual e de uma experiência de vida. Assim como não há respostas puramente “objetivas”, tampouco pode haver perguntas que “reflitam” os “problemas que o mundo tem”, independentemente de nossa experiência e relação a eles.

Por isso, assumimos nossa implicação com as perguntas selecionadas. Elas foram escolhidas porque recorrentes nos 40 encontros do FALE/UNIRIO realizados entre 2007 e 2013, todos gravados e transcritos. Voltamos às transcrições e realizamos a leitura das mais de 120 horas transcritas, concentrando-nos nas conversas que sucedem às falas das professoras e professores que narram suas práticas alfabetizadoras. Assim, são perguntas partilhadas como dúvidas, como inquietação do público que frequenta o fórum. Esse movimento permitiu fazer um levantamento das perguntas e selecionar aquelas que mais se repetem.

Ao habitarem os cotidianos escolares, essas indagações recorrentes também nos habitam; ao serem objeto de reflexão de professores e professoras que lutam, cotidianamente, pela construção de uma escola outra, também são nosso. Perguntas/conversas articuladas ao compromisso político de (re)pensar a alfabetização em nosso país, nos cotidianos escolares e, igualmente, conectadas ao desafio de (re)inventar possibilidades outras para a prática alfabetizadora.

Talvez essas perguntas nos provoquem a pensar a alfabetização para além das letras, mais como uma experiência de mergulhar na vida vivida a partir do que se sabe, se sente e se deseja (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012), do que como um mero processo de “aquisição da tecnologia da escrita”, como alguns poderiam defender. Alfabetização como possibilidade de inscrição e de inscrever-se no mundo, ampliando saberes e ainda não saberes, valorizando e saboreando a experiência – o que talvez Freire (1996) chamasse de leitura da “palavramundo”. Alfabetização, por conseguinte, pensada desde o binômio saber/experiência. Mas não (só) nosso saber e nossa experiência, porém os saberes e experiências partilhadas no FALE e nas escolas nas quais trabalhamos/investigamos. O que essas experiências e saberes têm a nos dizer? A nos provocar? Eis o convite à conversa...

## ***2 NO PERGUNTAR, A POSSIBILIDADE DE CONVERSAR E, QUEM SABE, PENSAR SOBRE O QUE NOS ACONTECE...***

A defesa de que o interrogar-se é parte constitutiva do ser professor/a não é nova nem inaugural. Ao contrário, muitos pesquisadores e pesquisadoras vêm insistindo neste ponto e nos ajudando a ressignificar nossas formas de compreender a formação docente. Igualmente, a vivência de redes colaborativas e compartilhadas de formação, como o FALE, onde o diálogo e o compartilhamento de saberes e fazeres são um binômio indispensável para o processo vivido por professores/as atuantes e em formação, tem nos potencializado pensar, coletivamente, a partir de lugares outros, a prática pedagógica/alfabetizadora.

Na perspectiva de uma “estética dicotômica” (NAJMANOVICH, 2008) e de um processo de dicotomização do mundo em díades hierarquizantes e desiguais – saber/ não saber; normal/ anormal; teoria/ prática; etc., os/as professores/as da escola básica seriam compreendidos como meros aplicadores de conhecimentos produzidos por especialistas, geralmente professores/as da universidade. Mas, a cotidianidade vivida ao longo de nossas investigações, na e com a escola, desmistifica essa crença. A prática é lugar de (construção de) conhecimentos porque é também manancial de perguntas, de questionamentos, de estranhamentos e de problematização. Essa compreensão provoca a interrogar a dicotomia entre teoria e prática, entre universidade e escola básica. Portanto, ambas, entre si, aprendem e

ensinam, e as perguntas/respostas de uma podem (retro)alimentar questões/reflexões da outra.

Não à toa, o FALE é lugar de encontros. Encontros formados por encontros e desencontros, mas, sobretudo, constituído por conversas, pela multiplicidade de vozes e discursos. Contudo, este não é um encontro para respostas finais, pois estas, desde o lugar teórico, epistemológico e político de onde falamos, inexistem. O FALE se alimenta de perguntas-respostas/reflexões sempre provisórias, que surgem e realimentam, potencializam outras perguntas, dúvidas e incômodos que se transformam, nesse processo de conversar com o outro, em momentos de pensar sobre nossas próprias experiências. É em algumas dessas indagações que mergulhamos na intenção de poder rasgar algumas certezas e, dessa maneira, abrir espaços para outras *novasvelhas* perguntas... Espaço de formação docente na perspectiva da experiência, compreendendo esta a partir da ideia proposta por Larrosa (2011a): uma abertura a pensar de outro modo, a se fazer de outro modo, a se modificar no encontro com o outro.

No FALE, apostamos na narrativa como uma forma de partilhar o mundo vivido, uma vez que vivemos e organizamos a vida de forma narrativa (RICOUER, 2010). Uma possibilidade de dar-se a ler ao outro e de se permitir ser lido em nosso discurso. Possibilidade, por conseguinte, de compartilhar experiências, de abrir-se à possibilidade de experiência. Quiçá reconhecer-se na narrativa do outro e, quem sabe, ir se (trans)formando ao se perguntar e/ou mesmo se estranhar. Por isso também a opção pela “investigação narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 2008) como opção teórico-metodológica privilegiada para nossas ações formativas/investigativas.

Nesse sentido, compreendemos a narrativa como fenômeno investigado e como “método” de investigação (*Idem*). Isso porque, se ela é o produto de redes de conversações e da forma como contamos e organizamos a vida, também pode ser um modo de se aproximar de pistas e indícios na fala do outro para pensar acerca de suas práticas e concepções: “O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da

forma como os seres humanos experimentamos o mundo” (Tradução nossa).<sup>4</sup> (p. 12).

E o modo como experimentamos o mundo é singular. Tem a ver com as relações que travamos com ele e desde onde a travamos (DOMINGO; FERRÉ, 2010). Somos homem, mulher, gay, lésbica, mãe, pai, brancos, negros, indígenas, quilombolas, ricos, pobres... enfim, uma miríade de possibilidades que atravessam a forma como experimentamos e narramos o mundo. Assim, a experiência é singular, irrepetível, como nos lembra Larrosa (2011a), diferente do experimento, reproduzível por sua natureza.

E são justamente as experiências o alimento das partilhas realizadas nos encontros do FALE. O/a professor/a da escola básica e o/a professor/a da universidade, convidados para compor a mesa, narram suas práticas, saberes e fazeres, falam de experiências vividas, com-partilham o vivido, cada qual do seu lugar único e singular no mundo. As professoras e professores e estudantes de cursos de formação, que do encontro participam, tomam lugar na conversa. Trazem questionamentos, interrogantes, incômodos. Também falam de experiências. Estabelece-se, como desafio e busca a ser vivida, uma rede de conversação na qual cada um/a e todos/as são convidados/as a ser já algo diferente do que são. Incômodos que movimentam o pensamento; convidam a pensar...

A pergunta – “Que tipo de letra usar na alfabetização? Caixa alta? Cursiva? Script?” - tem sido recorrente em diferentes encontros do FALE. Aparentemente, uma pergunta resolvida, porque bastante discutida, que poderia levar-nos a pensar e a afirmar: uma pergunta insignificante, esgotada, imprópria... Mas, haveria perguntas insignificantes e esgotadas? Para quem? Por quê? E por que razão seria impróprio perguntar acerca de que letra usar no processo de alfabetização das crianças – se a cursiva ou a caixa alta -, como fazem algumas professoras?

E, a essas, outras perguntas somam-se: se tantas vezes respondida, por que essa pergunta, insistentemente, retorna? Pergunta-se para confirmar o já sabido? Ou, para confirmar o intuído a partir da prática cotidiana com as crianças? A certeza transformada em dúvida – “que tipo de letra usar?” – não pode estar sinalizando um

---

<sup>4</sup> “el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma como los seres humanos experimentamos el mundo”.

processo de mudança vivenciado pelas professoras? Um processo de pensar e praticar a alfabetização de um lugar outro, a partir de concepções outras?

Perguntas que nos levam a ações formativo-investigativas que vimos experienciando. Processos investigativos que exigem (re)pensar e interrogar nossas próprias concepções, opções teórico-metodológicas e políticas assumidas, modos de pensar e investigar práticas alfabetizadoras, formação docente e, sobretudo, como nos compreendemos e atuamos como investigadores/as da área da educação.

Quando a professora nos diz que não pode voltar ao seu município sem resposta à pergunta que “sua diretora” lhe pediu que não deixasse de fazer – “Que letra usar na alfabetização, com as crianças?”<sup>5</sup> – o que fazer? Responder? Não responder? Porém, mesmo respondendo, indagamo-nos: não seria mais interessante viver o desafio de, ao invés de dar respostas, conversarmos? Conversar sobre nossas leituras e escritas, sobre nossos modos de compreender, nossos modos de falar e de ouvir; sobre o que vivemos, cotidianamente, nas escolas (escola básica e/ou universidade) onde atuamos como docentes/investigadores. Conversar, como nos provoca Larrosa (2011b, p. 259, tradução nossa), sobre o que nos acontece, “atualizar, outra vez e de novo, esse gesto antigo de parar para pensar”<sup>6</sup>. Uma conversa que possa, talvez, interrogar o lugar que tão bem aprendemos a ocupar como “formador(a)” – aquele(a) que possui as respostas e explica ao outro, ao professor(a), como fazer certo! Uma conversa que possa, talvez, inquietar o modo aprendido de alfabetizar/ensinar compreendendo-se como aquele que decide o que o outro deve (e como deve) aprender. Práticas alfabetizadoras, muitas vezes, distantes da vida cotidiana das crianças (e jovens), afastada de seus desejos, interesses, curiosidades e emoções. Práticas e posturas insípidas, desarticuladas da experiência, da potência vital do cotidiano, do desejo, mais preocupadas com resultados do que com processos singulares de apropriação de conhecimentos e construção de saberes.

Uma conversa, sobretudo, que potencialize, como nos fala Rancière (2004), ir contra o curso natural das coisas, assumindo o risco de “verificar a igualdade”, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Para nós, “verificar a

<sup>5</sup> XXVI FALE (02/04/2012).

<sup>6</sup> “Actualizar, otra vez de nuevo, esse gesto antiguo de ‘pararse a pensar’.

igualdade” implica em (re)conhecer e lidar com o outro como “legítimo outro” (MATURANA, 1998). Um outro com seus saberes, fazeres, (in)certezas, perguntas, experiências - individuais e/ou coletivas e, sempre, singulares! Verificar a igualdade pressupõe *aprenderensinar* na experiência da palavra – viver, no encontro com o outro, a potência e o acontecimento da conversa. Acontecimento conflitivo, incontável e potente: sua potência reside na possibilidade de nos fazer outro(s) diferente(s) do que somos, de abrir portas inimagináveis e apontar caminhos não pensados. Outro não dependente de um “mestre explicador” (RANCIÈRE, 2004), que lhe ensine/explique o que precisa saber. No conversar: falar(nos), escutar(nos), interrogar(nos), contestar(nos). Compartilhar experiências alfabetizadoras de modo que as perguntas possam mobilizar o pensar. Pensar *com* o outro e não *para* e pelo outro – eis o desafio que vimos perseguindo nos encontros do FALE.

Verificar a igualdade cotidianamente, ao invés de buscá-la como resultado a ser atingido: uma lição aprendida com o *Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2004) e, insistimos, desafio assumido, por nós, a cada encontro do FALE! Algumas vezes, experienciamos boas e inquietantes conversas. Outras vezes, não! Porém, é no exercício de verificar a igualdade que vamos vivenciando sua efetivação. Igualdade não como mesmidade, porém como processo de viver a alteridade como possibilidade de (re)significar modos de ser e saber, de conhecer e pensar, na relação com o outro.

E a pergunta sobre que letra usar retorna.

Em um dos encontros do FALE, o qual contou com a presença de algumas crianças, estudantes de uma escola municipal que, com sua professora, foram ao XXII FALE (15/05/2010) contar-nos sobre seus modos de *aprenderensinar* a ler e a escrever, uma das crianças, uma vez mais, nos diz:

- *Difícil é escrever de mãozinha dada que a gente erra todo dia, né?*

Uma professora, que participava do encontro, ressalta:

- *Eu percebi na fala das crianças que existe aquela velha preocupação, sem nenhum sentido, com a questão da letra cursiva. Ela foi muito recorrente na fala das crianças e eu queria que vocês falassem um pouquinho como é que isso acontece.*

Flávia<sup>7</sup>, professora alfabetizadora que narrava, com as crianças, a prática vivenciada em sala de aula, colocou-se no lugar de responder, mas uma criança solicita o microfone e começa a dizer da exigência de sua mãe, em casa, para que faça os deveres com letra cursiva. Essa situação, com sua mãe presente no encontro, justificando-se, provocou uma boa conversa:

- *Júlia, por que você gosta de escrever na letra cursiva?* - A professora indaga.

- *Bom, é um pouquinho difícil, mas, é um pouquinho bonitinha também!* - Júlia responde.

Flávia lembra-a sobre sua escrita em caixa alta:

- *Mas você mudou sua letra. Ela era, no início, toda separadinha. E, por que você mudou?*

Júlia contesta com tranquilidade:

- *Porque eu via as pessoas fazendo de mãozinha dada e eu queria fazer também, por isso que eu mudei e, também, a minha mãe me ensinou um pouquinho.*

Uma criança que havia se ausentando do auditório, ao retornar, pergunta sobre o que estavam conversando. Flávia lhe diz:

- *Nós estamos conversando sobre a letra cursiva. Você também mudou a sua letra. Agora você escreve daquele jeito ali [aponta para a produção projetada na tela] e a gente está querendo só saber o porquê.*

Bárbara, então, fala de seus motivos:

- *Porque quase todo mundo lá na sala estava mudando a letra e aí eu quis mudar, para ficar igual a da Júlia.*

E Danielle enfatiza a dificuldade, já explicitada por outras colegas, de escrever em cursiva. Diz enfaticamente:

- *A letra cursiva é muito difícil, muito!*

- *Eu tenho um livro que vem com um montão de coisa escrita de mão dada, aí eu consigo ler tudo,* acrescenta Bárbara.

- *No meu caso é muito diferente!* - Gabriela destaca.

E Flávia, curiosa como muitos de nós, pergunta:

---

<sup>7</sup> As crianças e professoras, participantes desta pesquisa, foram consultadas e autorizaram o uso de seus nomes próprios no texto.

- *É, Gabriela? Por quê?*

E Gabriela nos diz sobre sua experiência:

- *É porque quando a gente era da C.A [Classe de alfabetização], a gente tinha agenda. Aí, a gente escrevia com outra letra, aí, a minha professora começou a escrever com letra cursiva, aí, a gente passou a ter esse hábito.*

A conversa continua com Marisol Barenco de Mello, professora da UFF e companheira de grupo de pesquisa, dizendo-nos:

O que eu sei disso, é que a letra bastão e a letra caixa alta são muitíssimo mais fáceis de serem feitas pela criança porque elas envolvem só retas e curvas. Quando, na verdade, a letra cursiva envolve não só o movimento de retas e curvas como também o movimento de para lá e para cá. Uma vez uma criança me disse que a coisa mais difícil da cursiva é que ela não sabe onde começa uma letra e termina outra. Isso para quem já é alfabetizado é simples, você já sabe que aquela perninha do A não é nenhuma letra, ela é só um movimento em direção a outra letra(...) A gente tem uma cultura que valoriza o uso da manuscrita, isso é algo que está na nossa cultura. A gente também não vai dizer: olha bem, isso não é uma coisa legal. Isso é uma coisa da nossa cultura. Eu tenho um filho que nunca escreveu na manuscrita (...) eu não conheço a letra cursiva do Daniel, e isso é algo que eu, enquanto mãe, fiquei pensando. "Puxa vida! Eu não sei a letra cursiva do Daniel"! (...) A gente está falando em um país em que a maioria das crianças não aprende a ler em letra nenhuma! Eu sinceramente não entendo por que a gente fica beliscando a ponta da questão e deixa de se maravilhar com o que é a possibilidade de uma turma da escola pública ler. Sinceramente, se ele escreve manuscrita, se ele escreve script, qualquer coisa que ele escrever, ele está escrevendo e isso é uma maravilha. A mãe da Júlia e da Gabriela estão preocupadas e que lindo ver as mães poderem se preocupar com a continuidade do processo, porque a maior parte das mães, das escolas públicas, hoje, está preocupada porque seus filhos não estão aprendendo a ler nada... (Narrativa oral, transcrita. In: XXII FALE, 2010).

Carmen Sanches, mediadora do encontro e coordenadora do FALE, socializa uma situação (de pesquisa) vivida por ela, em sala, com as crianças:

Alexandra, estudante do 2º ano de escolaridade, me pergunta, por conta de um jogo, que palavra poderia utilizar começando com a letra W. Lembrei-lhe, então, que o nome de um de seus colegas de classe começa com essa letra. Ela pergunta: qual? Apontei para a lista dos nomes de todas as crianças, na parede, ao lado do quadro. Alexandra, então, aproximou-se da lista. Olhou para a lista, por um tempo, com atenção. Seus olhos iam se movimentando acompanhando os nomes. Virou-se para mim e, falando alto, lá da frente, ao lado do quadro, me disse:

- Tia Carmen, essa língua aqui eu não sei ler não!!! (Narrativa oral, transcrita. In: XXII FALE, 2010).

O narrado provoca risos. Risos e silêncio. Um silêncio curto preenhe de inquietações. Talvez! E, Margarida, professora alfabetizadora, entra, também, nessa conversa:

Olha, que orgulho que é ter vocês aqui, nessa manhã... A criançada, todos juntos. Quando a colega coloca a questão da letra e quando as crianças colocam essa questão (...) a gente fala muito da escrita e, às vezes, fala pouco da questão da leitura. E, quando a gente dá a oportunidade para as crianças observarem, nos vários materiais de uso real da leitura e da escrita, essas leituras que as crianças fazem para descobrir coisas, panfletos, cartazes e o próprio livro de literatura infantil... Elas têm a oportunidade de se depararem com os diversos modos possíveis de utilização das letras. Ontem, tomávamos café depois do encontro do nosso grupo, o GEFEL, um grupo de estudos do Instituto de Educação em uma casa de chá (...) e havia um quadro com um cardápio escrito em letra cursiva. Foi a primeira vez que reparei um cartaz escrito em letra cursiva; em geral, é caixa alta. Então, é a questão de democratizar, porque é muito triste também quando a criança diz: "Tia... eu não consigo ler... aquela que é uma letra estranha para mim." (...) Estamos batalhando no sentido de fazer essa oferta, de chamar a atenção da criança e até de despertar esse gosto estético para que, nas produções, elas possam optar... Então, orientar as crianças a usarem os diversos tipos de letra é, para mim, democratizar o acesso porque, por muito tempo, nós, lá no Instituto, quando descobrimos que a letra caixa alta ajudava as crianças no entendimento dos seus textos, fizemos uma imposição da letra caixa alta. Hoje, a gente está fazendo o inverso disso. Então, é preciso democratizar e estimular o gosto estético nas crianças... (Narrativa oral, transcrita. In: XXII FALE, 2010).

Flávia, então, ressalta:

*- Margarida, eu acho legal essa tua fala porque a gente precisa entender que a escrita é um produto cultural e não um produto escolar. As crianças vão aprender porque a escrita está no mundo!*

Essa conversa levou-nos a algumas outras perguntas: que tipo de letra circula no dia a dia das crianças? Nos diferentes textos e suportes textuais, como são grafadas as letras? Encontramos que tipo de letras? E na sala de aula? Que escritas e textos circulam nesse espaço? Conversamos sobre essa questão com nossas crianças? Mostramos e conversamos com as crianças sobre os formatos das letras - arredondadas, pontudas, alongadas? Como traçá-las de modo que a legibilidade não fique prejudicada? As crianças podem escolher com que tipo de letra escrever?

Perguntas que, talvez, possam nos levar a olhar com mais atenção nossa própria prática. Olhar com mais atenção para o que estamos acostumados a ver. Um exercício de voltar a olhar o cotidiano, o aparentemente sem importância, e, quem sabe, "Inquietar o próprio ensinar e o próprio aprender" (TOLDI, 2011, p. 75,

tradução nossa)<sup>8</sup>. Inquietação, muitas vezes, por não estarmos acostumados a enxergar o que pulsa e reclama por ser visibilizado, o que constitui nosso dia a dia. Inquietação pela provocação em romper normas inventadas e investir em processos que tenham na experiência a fonte do *aprenderensinar*.

“Alfabetizar sem cartilha? Como começar? Por onde começar?” – perguntas, também, comuns e recorrentes nos encontros do FALE, seja nas questões colocadas por professoras alfabetizadoras e estudantes, em suas falas, seja nas fichas de avaliação dos encontros<sup>9</sup>, preenchidas a cada encontro. Perguntas que mostram nossa inequívoca conexão com a racionalidade moderna, expressa na palavra *como* - uma palavra interrogativa que assume a função de um *adjunto adverbial de modo*, podendo ser substituído pela expressão *de que maneira*. Ambas (tanto a expressão quanto a palavra), no singular, buscam um *modus operandi*, neste caso, em relação à prática contra-hegemônica, desejo já expresso na própria função sintática da palavra e/ou expressão da qual se lança mão, no ato mesmo de perguntar<sup>10</sup>.

Certamente, tal busca tem a ver com um processo de reestruturação do próprio sujeito que se vê desestabilizado em suas certezas construídas a respeito de modos apre(e)ndidos de alfabetizar: se há outros caminhos por meio dos quais se pode trilhar para uma alfabetização que legitime saberes e fazeres infantis e, efetivamente, lhes proporcione uma apropriação significativa da leitura e da escrita, “como fazer? Por onde começar?”

A seguir, um acontecimento registrado pela professora alfabetizadora Ana Paula em seu caderno de registros e lido no FALE, logo no início do ano de 2009, quando trabalhava com uma turma de 1º ano de escolaridade.

---

<sup>8</sup> “inquietar el propio enseñar y el propio aprender”.

<sup>9</sup> Nas fichas de avaliação é significativa a quantidade de pessoas que sugerem ou mesmo explicitam a dúvida acerca de como começar um trabalho alfabetizador tendo o texto como referência para a prática.

<sup>10</sup> É importante lembrar o que nos fala Ricouer (1976, p. 99): *o texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar*. Talvez a busca por um dito *modus operandi* predado seja já a enunciação de uma ruptura com a forma de *aprenderensinar* herdada do processo formativo vivido, mas dentro dos limites suportáveis pelo sujeito que o indaga, motivo pelo qual ainda persistem marcas da racionalidade hegemônica. Porque jamais neutra, a linguagem anuncia e denuncia essas marcas, como forma de permanência do velho no processo de construção do “novo”. E essas marcas se expressam na linguagem, desde a forma de dizer até as palavras que se escolhem.

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

- De qual brincadeira?

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

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

- Mas eu não sei escrever...

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

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

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

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

Juan, ao escrever, foi sendo ajudado pelas outras crianças, que informavam a letra, levantavam hipóteses de escrita, gritavam para ele uma letra, outros diziam que não era aquela; ou seja, um ambiente de muito barulho e troca de saberes. As dúvidas se tornavam discussões. Os alunos com "um pouco mais de conhecimento" sobre a língua ajudavam e formulavam hipóteses. Sem muita interferência da professora, a palavra pique-alto foi escrita no bloção. (Narrativa escrita, lida no Fale. In: XVII FALE, 2009).

O relato de Ana Paula sobre o primeiro dia de aula suscita-nos uma passividade disponível, aberta. "Passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção" (LARROSA, 2002, p. 25). Passividade constitutiva da experiência, porque também ativa, uma vez aberta à eclosão do acontecimento. Passividade com olhos e ouvidos atentos, sensíveis ao que passa e nos passa. Por meio dessa passividade, sentimos o relato como uma experiência a nos perpassar, e horizontes possíveis de compreensão se abrem: "como começar?" Se o texto é a referência para a prática alfabetizadora, se escrevendo e lendo a criança aprende a ler e a escrever (SMOLKA, 2008; SAMPAIO, 2008), então a própria prática da leitura e da escrita poderia ser "o início".

Acerca dessa questão, Paulo Freire (2008) tem insistido na não dicotomia entre vida e escola. Na concepção do autor, o processo de aprendizagem da língua escrita é mais do que a mera apropriação do código escrito (sua codificação e decodificação), é um movimento de "leitura do mundo" que fomenta e enriquece a

“leitura da palavra”. Portanto, trata-se de construção/atribuição/apropriação de sentidos ao/do vivido e não de aquisição e repetição de grafemas, fonemas e palavras.

Portanto, estamos falando de uma reflexão sobre a vida vivida na e além da escola, de forma que não há conteúdos previamente pensados, senão a prática social imediata (tal qual a vivida pelas crianças na sala de aula, quando da discussão acerca do que gostariam de fazer) como fomento para a leitura e produção textual. Contudo, tal posicionamento demanda uma ruptura com a racionalidade clássica, com maneiras inculcadas de fazer, além de um modo outro de ver/compreender as crianças: não como aquelas que não sabem, mas como sujeitos que criam e têm conhecimentos, muitas vezes distantes do valorizado pela escola. Pensar, portanto, o processo de *aprenderensinar* a ler e a escrever não a partir de conteúdos engessados, mas desde experiências vividas. Práticas de leitura e escrita conectadas aos desejos infantis e às suas perguntas. Ler e escrever para descobrir respostas às suas próprias perguntas e, nesse movimento, construir outras perguntas. Ler e escrever para inscrever-se no mundo, no seu mundo, por meio das redes de saberes e afetos que tecem na e além da escola:

A escrita começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer das coisas. Nesse dizer, então, não só a emergência de modelos, de padrões e de organizações sociais mas, também, a constituição do sentido (SMOLKA, 2008, p 102).

Todavia, uma prática outra, incipiente, instituinte, traz consigo marcas do velho no novo, porque é aquele que possibilita a gestação deste. Trata-se de um processo formativo para crianças e professoras/es. De fazer com, de aprender juntos, de se abrir à experiência de pensar o próprio pensar e ressignificar nossos modos de compreender o processo de *aprendizagemensino*. Esse movimento de mudanças é narrado por professores e professoras que dos FALes participam. José Ricardo Santiago, professor alfabetizador, ao nos dizer “por onde começar”, ressalta:

A gente começou esse trabalho usando o nome como referência. É o antigo trabalho de ficha de nome, é pensar a coisa da chamada, por que que a gente trabalha com esse nome? Qual o tipo de letra que a gente vai usar? Isso tudo faz diferença na hora da gente produzir um texto, na hora da gente trabalhar com essas crianças. A gente iniciou o ano produzindo

(...) E o meu desejo (...) fazer com que eles pensassem que a escrita (...) é uma maneira de se expressar, da mesma maneira que a fala ou o desenho, ou a linguagem artística (...) E de que maneira a gente conseguia fazer isso? O planejamento do dia era uma ótima oportunidade para viver esse projeto. A gente monta todo dia escrevendo, fazendo uma lista, colocando esta data, dando sentido a esta palavra, dando sentido à construção desse texto. Porque se ele perde o sentido, a gente fica com a fala “acartilhada”, do ra, re, ri, ro, ru, rão.... A que serve esse tipo de alfabetização? (...) Eu fui alfabetizado pela cartilha (...) A gente consegue ver que a relação que se estabelece, quando a gente usa o texto como referência, quando a gente pega a construção dessa escrita. É outra a relação que a criança estabelece com a escrita, com o estudo, com a leitura. (Narrativa oral, transcrita. In: XVII FALE, 2009).

Investir em uma alfabetização pautada no texto desde o início é o que busca fazer Zé Ricardo. Crianças que, no ato da escrita, registram um mundo de significado, sentido, afeto... Ler e escrever, desde o primeiro dia de aula. Zé Ricardo e Ana Paula desafiam-se a viver esse processo com as crianças: investir na alfabetização como uma prática discursiva, ao invés de uma prática colonialista, na qual a criança torna-se muda de sua palavra (sua cultura, seu discurso, seu saber) para reproduzir a do outro. Investir na alfabetização como uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010), onde o verbo alfabetizar(se) não pode ser compreendido senão como “alfabeciar”<sup>11</sup>; criação entendida como recriação, porque é uma ação de ampliação de modos de as crianças serem, saberem e compreenderem o mundo a partir de conhecimentos já existentes. Não negam o sabido, porém o ampliam, como em um processo de justaposição.

E duas professoras, ex-alunas da UNIRIO, em seus primeiros anos como professoras e alfabetizadoras, narram o que estavam vivendo em suas escolas.

Juliana Silva, apesar da timidez, emocionada, nos diz:

(...) a diretora falou pra mim, me indicando um método para trabalhar e eu falei para ela que eu não ia trabalhar daquele jeito (...) é a minha primeira turma, ainda estou com eles e eu não tinha trabalhado em escola, como professora ainda (...) Então ela falou para mim que se eu queria trabalhar com música que eu podia trabalhar com música, porque as crianças cantavam e ela escutava lá debaixo, aí ela falou que eu podia trabalhar com música, mas (...) que eu tinha que trabalhar então com a música da fada, para eu trabalhar o “F”. Aí eu falei para ela que eu não trabalhava desse jeito e aí tivemos um leve desentendimento, mas eu fico muito satisfeita porque continuo com essa turma hoje, apesar de terem entrado novos alunos (...). Acredito nesse trabalho quando eu vejo, apesar de ter demorado para eles também pegarem o ritmo, e vendo a prática do

<sup>11</sup>

Tomamos emprestado o neologismo criado por Zaccur (2004).

cotidiano, como essas crianças hoje em dia se sentem autores e leitores (...). Eles são autores e leitores quando escrevem para mim uma carta; eles sabem que podem escrever para mim e mesmo com alguns erros ainda, eu consigo ler muito bem... (Narrativa oral, transcrita. In: XVII FALE, 2009).

Por sua vez, Fábria Ribeiro, em sua narrativa, nos diz muitas coisas, mas a descoberta experienciada por ela ganha destaque:

Olá, eu sou Fábria, sou ex-aluna [da UniRio], me formei em 2007, agora eu ingressei no colégio Pedro II e estou pela primeira vez dando aula para a alfabetização, é o meu primeiro encontro no FALE (...) e quantas coisas me vieram à cabeça! Eu não sabia como trabalhar (...) E aí começou o ano (...) uma pilha de livros que eu, a cada dia, lia um capítulo, não acabei nenhum, porque as dúvidas eram imensas. Cada vez que eu chegava à sala de aula sem saber a maneira certa de usar chegava uma pilha de folhas, uma pilha de apostilas para eu dar para as crianças, vindas da coordenação (...). E hoje ouvindo vocês, ouvindo um pouquinho de cada um falando e principalmente na fala dele, eu não sei que horas que veio na minha cabeça que alfabetizar é muito mais do que escolher um método. Porque alfabetizar é uma questão política. (...) e eu gostaria de trazer para vocês isso: caiu a minha ficha hoje, que muito mais do que escolher o método de trabalho que eu tenho, eu vou romper. Vou romper, porque como educadora eu tenho o dever de fazer valer aos meus alunos, à minha escola, ou à minha comunidade uma nova perspectiva de educação. É isso. (Narrativa oral, transcrita. In: XVII FALE, 2009).

Já nos disse o poeta que “não há caminho; o caminho se faz ao caminhar”. Cada turma, um começo; cada começo, um percurso. Nenhuma prática é receita, apenas uma imagem a nos ajudar a compor nossas próprias imagens, frutos de negociação e produção compartilhada. Cada grupo com o qual trabalhamos é único, singular, por isso as práticas são irrepetíveis, irreproduzíveis.

Daí pensar a alfabetização desde o binômio saber/experiência. Como defende Zambrano (*apud* DOMINGO; FERRÉ, 2010), o saber, diferente do conhecimento, não atende a um método. Saber se constrói no fluxo vital da experiência do cotidiano, a partir e por meio das experiências vividas. Saber se constrói ao caminhar. Aprende-se a alfabetizar alfabetizando. Torna-se melhor professor/a no exercício de ser professor, a despeito do conhecimento teórico que tenhamos, porque é na prática, na experiência, que atribuímos sentido e atualizamos a conhecimento do qual nos apropriamos.

“Por onde começar?” Arriscar sem medo, como nos falou Penha, professora alfabetizadora. Compartilhar, estudar, conversar. Palavras que muito têm a

contribuir, se praticadas com os muitos outros e outras que, conosco, tecem redes de afetos, conhecimentos, saberes. Cada pessoa é um mundo em movimento, passível à transformação, e esta é constante busca, constricta pelas nossas certezas, mas potencializada pelos incômodos e indagações engendradas nos/com os cotidianos praticados.

### **3 NO ENCERRAR, NOVAS ABERTURAS: CONVERSAS QUE CONTINUAM**

As palavras que aqui trouxemos, mais do que denunciar formas de pensar, deixam ver modos de ser/estar/habitar o mundo e de pensar e praticar a formação da professora e do professor alfabetizador(a) apostando na conversa com eles e elas e na narratividade de suas experiências pedagógicas. Na escrita, damo-nos a ler, nos despimos. Somos escrita e vida, pensamento e palavra, utopia e ação: o relato é já um modo de inventar o mundo, de grafar “ilusões fecundas”, de pensar em outras “memórias de futuro”, para forjar caminhos outros, os “inéditos viáveis”, como nos provocam Bakhtin (2003) e Freire (1996).

“Por onde começar?” Haveria respostas? Talvez o maior desafio seja o colocado pela Esfinge: “decifra-me ou te devoro!” Mas, em nosso caso, seria menos o *decifra-me* do que o *decifra-te*: o que nos ata por dentro? Que palavras e certezas nos compõem? Que silêncios e vazios nos fazem, abrindo possibilidades de outras imagens de presente para o engendramento de outras memórias de futuro? Há neutralidade nesse processo?

Com a dissipação das certezas, com a desedificação da ciência moderna como único prisma e possibilidade de conhecimento, sabemos, hoje, que o conhecer é inseparável do sentir, que o aprender é inapelavelmente conectado ao desejo, que a razão e o sentido são dimensões constitutivas do sujeito – um sujeito que pensa, sente, ama, aprende, ensina, compartilha; sujeito caleidoscópico, inacabado, aprendente e ensinante.

Ainda, com o abalamento das certezas mais incontestáveis – outrora transparentes – edificadas pela racionalidade moderna, tomamos consciência da impossibilidade das dicotomias construídas e naturalizadas por meio daquela ciência. Cada vez mais vamos apostando na ecologia como forma de con-viver, de

aprender, de se relacionar. E, nesse processo, nos encontros dos FALEs, com e a partir das experiências docentes narradas, vamos fortalecendo modos de pensar e viver a prática alfabetizadora, nos cotidianos escolares, tendo como referência princípios outros que interpelam modos aprendidos de compreender o ensinar, o aprender, o outro e nós mesmos, nas relações de aprendizagemensino: i) não há os que sabem e os que não sabem – sabemos coisas diferentes, de modos distintos; ii) não há os que ensinam e os que aprendem – todos aprendemos e ensinamos nas redes de saberes e afetos às quais nos conectamos; iii) não há as crianças que “acompanham” e as que não “acompanham” – as crianças, como todos nós, vivem tempos e temporalidades diferentes, posto que somos movidos por potências também distintas, posto que somos sujeitos passíveis de experiência e, por isso mesmo, singulares.

E, lições aprendidas com a pesquisa-formação praticada levam-nos a afirmar ser necessário e urgente fazer dos cotidianos escolares e ações formativas *espaçostempos* de (con)versa(s). Mais do que falar, ouvir; mais do que trocar, compartilhar. Tecer com o outro, *aprenderensinar* com ele. Sentir! Distante da ideia de neutralidade, o processo *aprendizagemensino* não depende de uma “boa técnica” por meio da qual se poderá ensinar tudo a todos/as. *aprenderensinar* requer deixar-se enovelar pelos fios de afeto, confiança, compromisso, cooperação, amizade e solidariedade que tecem os cotidianos escolares.

No entanto, sabemos que nos movemos em campo íngreme; “fazemos os caminhos ao caminhar”, empregando “táticas” e “astúcias” para nossa produção cotidiana, a fim de problematizar o instituído – também produção (tornada hegemônica e, por isso, tomada como a verdade, tornada quase “transparente”). Mas o que é “assim porque sempre foi assim” é uma invenção e, como tal, não precisa ou só pode ser assim: pode ser desinventado. E o é de fato!

As narrativas das professoras alfabetizadoras que dos FALEs participam revelam-nos que nos cotidianos das salas de aula, na cotidianidade escolar, “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 2007) jogam com o instituído, encontram brechas, inventam desvios, fundam possibilidades, promovem práticas instituintes, a partir das “táticas” e “astúcias” das quais professoras e professores lançam mão, muitas

vezes potencializadas por companheiras praticantes destes mesmos (ou de outros) cotidianos.

Ao ser espaço de produção astuciosa e de táticas desviantes, a escola pública é, sobretudo, lugar de práticas populares. Indaga o instituído, engendra possibilidades de relações mais horizontais e reinventa lugares na sala de aula: professoras e crianças são, todas, *aprendentes e ensinantes!*

“Por onde começar? Que letra utilizar?” Se houvesse uma resposta única, não haveria a riqueza e o encanto da procura. A resposta em si, assumimos, não coaduna com a complexidade de um processo multifacetado e pluridimensional como o é a questão educativa/alfabetizadora que se nos coloca. Ademais, essa questão (do como começar) defronta-se com “limites reais de possibilidades” (OLIVEIRA, 2003), os quais compõem um campo de vislumbres de “inéditos viáveis” onde o/a professor/a lança mão de oportunidades para efetuar suas táticas e obedecer desobedecendo, produzindo, na ação cotidiana, o “currículo praticado” (*Idem*) - que não é outra coisa senão lograr o instituído e, na relação com a turma, fazê-lo de forma singular, tornando-o instituinte.

Embora não haja receita, há, portanto, do nosso ponto de vista, um compromisso ético e político<sup>12</sup>. “Todas as crianças têm o direito de aprender, todas. E esse “todas” demanda um trabalho, uma responsabilidade, pensar no que se faz”. (VENÂNCIO, 2009). Nesse pensar, novas perguntas se colocam, novos percursos se permitem entrever.

Sabemos que as narrativas, tanto para quem narra, como para quem escuta, abrem possibilidades para que professoras e professores pensem sobre a própria prática. Modos de pensar e praticar a alfabetização, com as crianças, são revelados pelas narrativas orais e imagéticas: a “roda de conversas”, realizada cotidianamente; o projeto que nasce com uma pergunta infantil; o texto trabalhado com as crianças, desde o início do ano; os erros infantis, compreendidos como constitutivos do processo de conhecer; poemas produzidos coletivamente pelas crianças e

---

<sup>12</sup> Obviamente, atribuir às práticas discursivas a característica de serem éticas e políticas não significa negar a ética e a política inerentes às demais práticas. Entretanto, embora toda prática esteja alicerçada em uma “ética” própria do praticante, estamos nos referindo a uma “ética” determinada, qual seja: olhar a criança não do lugar da falta, e sim como um sujeito produtor de conhecimento: um “legítimo outro” (MATURANA, 1998).

professor(a), escritos no pano; o livro de poesia da turma; a fotografia com a professora segurando na mão de uma criança, ajudando-a a escrever o que sozinha ainda não era capaz; o vídeo, produzido pela professora, com as crianças trabalhando com livros de literatura e tantas outras ações pedagógicas socializadas em diferentes encontros dos FALÉs. Narrativas docentes que fortalecem práticas já realizadas, interrogam e desnaturalizam outras, encorajam e “dão força”, como dizem algumas professoras, para “mudar”. A cada encontro, no narrar(se) e na conversa experienciada, pistas, sinalizações, gestos mínimos que provocam rupturas, conflitos, aprendizados, encontros.

No encontro com o outro, processos formativos (com)partilhados, nos quais a possibilidade de criação, invenção e transgressão são compreendidas como constitutivas do formar(se). Nos encontros dos FALÉs, professoras e professores que se desafiam a praticar uma alfabetização que garanta às crianças, desde pequenas, no processo de aprender a ler e a escrever, o exercício da autoria. Crianças que escrevem e produzem textos na escola e não para a escola (GERALDI, 2013). E, a cada texto infantil socializado pelas professoras e professores que narram a própria prática, a visibilidade de práticas e saberes alfabetizadores que, historicamente, vêm sendo invisibilizados por uma lógica colonial, ainda hegemônica.

Nesse sentido, defendemos que a conversa sempre continua, sem possibilidade de ponto final, porque somos um mundo, mundo em movimento e transformação, no (des)encontro com outros mundos. Habitamos um mundo e mundo também somos nele. Saberíamos dizer nossos (des)limites? Saber esses limites significaria inércia ou já movimento no sentido de transpô-los?

Eterna busca: reinvenção de limites. Cada resposta, uma nova pergunta. Cada pergunta, uma questão elaborada no/com o cotidiano praticado, este que é campo fértil, motor de mudança. Alfabetizar, alfabecriar. Nesse processo de mudança(s), nos processos formativos, muitos incômodos e interrogantes ainda sobre os quais conversar...

**CARMEN SANCHES SAMPAIO**

**ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**  
**ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 259-282, jan./abr. 2014**  
**DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p259-282>**

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Prof<sup>a</sup> Associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

### **TIAGO RIBEIRO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp/ISERJ).

### **REFERÊNCIAS**

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 13<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Laertes, 2008.
- DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La experiencia y la investigación educativa. In: DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 49<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 5<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011a.
- \_\_\_\_\_. Fin de Partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de educación. In: SIMONS, M. & Masschelein, J. & LARROSA, J. (editores) **Jacques Rancière – La educación pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2011b.

**ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**  
**ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 259-282, jan./abr. 2014**  
**DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p259-282>**

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, M. B. Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis. In: **FALE UNIRIO**, XXII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2010. Depoimento Oral.

NAJMANOVICH, D. **Mirar con nuevos ojos**: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. 2ª ed. Buenos Aires: Biblos, 2008.

\_\_\_\_\_. **O sujeito encarnado: questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, F Depoimento oral. In: **FALE UNIRIO**, XVII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2009. Depoimento oral.

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

\_\_\_\_\_. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. In: TOMMASIELLO, M. G. C. *et all.* **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira e Marins, 2012.

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

\_\_\_\_\_. Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis. In: **FALE UNIRIO**, XXII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2010. Depoimento Oral.

SANTIAGO, J. R. Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?. In: **FALE UNIRIO**, XVII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2009. Depoimento oral.

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

**ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME**  
**ISSN 1809-0354 v. 9, n. 1, p. 259-282, jan./abr. 2014**  
**DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n1p259-282>**

SANTOS, M. Alfabetização e diferentes saberes: dialogando com lógicas infantis. In: **FALE UNIRIO**, XXII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2010. Depoimento Oral.

SMOLKA, A. L. B.. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SILVA, J. Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?. In: **FALE UNIRIO**, XVII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2009. Depoimento oral.

TOLDI, R. P. Ensayando el Maestro Ignorante - un seminário de lectura. In: SIMONS, M. & Masschelein, J. & LARROSA, J. (editores) **Jacques Rancière**: La educación pública y la domesticación de la democracia. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila, 2011.

VENÂNCIO, A. P. Alfabetização sem cartilha? Por onde começar?. In: **FALE UNIRIO**, XVII. Rio de Janeiro. UNIRIO. 2009. Depoimento oral.

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