

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Crystina Di Santo D'Andrea

**FAZENDO A DIFERENÇA. HISTÓRIAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

**Santa Maria, RS
2016**

Crystina Di Santo D'Andrea

FAZENDO A DIFERENÇA.

**HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
TECENDO A VIDA EM (TRANS)FORMAÇÃO: O DIÁRIO DE BORDO EM
ESCRITURAS DE SI E DO OUTRO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Área de Concentração: Educação. Com a temática de pesquisa: Alfabetização, Histórias de Vida, Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes.

Santa Maria, RS
2016

Banca Examinadora

Profª Drª Cleonice Maria Tomazzetti

Profª Drª Débora Ortiz de Leão

Profª Drª Elaine Constant Pereira de Souza

Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Profº Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos

À Infância.
Àquela que habita em nós.

Agradeço a nós...

“Nenhum direito a menos.”

Dilma Rousseff

RESUMO

FAZENDO A DIFERENÇA. HISTÓRIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: TECENDO A VIDA EM (TRANS)FORMAÇÃO: O DIÁRIO DE BORDO EM ESCRITURAS DE SI E DO OUTRO.

AUTORA: Crystina Di Santo D'Andrea
ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

A tese aqui elaborada, é o resultado de uma investigação pautada em uma abordagem qualitativa desenvolvida em relações de aprendizagens, de 2013 a 2015. Por se tratar de uma pesquisa com o método (auto)biográfico, seu tempo iniciou-se muito antes disso e ainda não terminou. Envolveu, como território de pesquisa o PNAIC desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, nos polos de Santa Maria (2013), Santa Rosa (2014) e Caxias do Sul, 2015, nos Grupos de Trabalho (GTs) com os quais acompanhei como Formadora. São estudos sobre a formação de professores alfabetizadores e as (trans)formações das suas práticas pedagógicas criadoras de possibilidades de que todas as crianças aprendam. Em que tempo/movimento se ensina e se aprende? Como as políticas públicas são capazes de potencializar-se e transgredir as barreiras tradicionais e as mesmices do fazer pedagógico, ao romper com a simples perpetuação dos estudos coletivos de um discurso posto? A formação de professores perpassa pela construção da ambiência formadora da **cultura da professoralidade**. (HUSSERL – 1859-1938; ORTEGA, 1999; BOFF, 2001; BRANDÃO, 2002; TONUCCI, 2003) Ao causar o estranhamento, permite a construção de novos princípios pautados na prática e teorizados em **ambiência** (FREIRE, 1981, 1997, 1998; OLIVEIRA, 2009; ABRAHÃO, 2004, 2010; CERTEAU, 2012; BARCELOS, 2014). As práticas pedagógicas se modificam na medida em que a pessoa se (trans)forma. Uma formação precisa ser (trans)formadora, não pode ser igual as já formatadas e gravadas na memória do fazer, nos discursos do cotidiano. Para fazer diferente, também precisamos saber diferente, descobrindo uma fenomenologia da educação construtora da cultura da professoralidade. Esta Tese é o resultado da busca pela diferença (trans)formadora, através da (auto)biografia em memórias protagonistas da ambiência envolvente da (trans)formação pedagógica capaz de alfabetizar nossas crianças na idade certa.

Palavras-Chave: Ambiência. Cultura da Professoralidade. Fenomenologia da Educação. (Auto)Biografia. (Trans)Formação.

ABSTRACT

MAKING A DIFFERENCE. STORIES OF LITERACY TEACHERS PARTICIPANTS OF THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE – PNAIC: WEAVING LIFE IN (TRANS)FORMATION: THE JOURNAL IN SCRIPTURES OF ONE SELF'S AND ANOTHER'S

AUTHOR: Crystina Di Santo D'Andrea

ADVISER: Helenise Sangoi Antunes

The thesis here elaborated it is the result of an investigation developed in relationships of learning, from 2013 to 2015. Given the fact that this is a research that uses an (auto)biographic method, it began a long time before this and isn't yet complete. It involved, as research territory PNAIC developed by Federal University of Santa Maria – UFSM, at the poles of Santa Maria (2013), Santa Rosa (2014) and Caxias do Sul, 2015, at the Working Groups (GTs), which I accompanied as a Trainer. These are studies about the training of literacy teachers and the (trans)formations of their pedagogical practices creators of possibilities for all children to learn. In what time/movement do you teach and do you learn? How are the public politics capable of potentialize and trespass the traditional boundaries and the weariness of pedagogy, disrupting from the simple perpetuation of collective studies and of a set discourse? The formation of teachers passes through the construction of the making ambience of the **culture of teaching**. By causing strangeness, it allows the construction of new principles guided by practice and theorized in **ambience**. The pedagogical practices change as the person (trans)forms. Learning has to be (trans)forming, it can't be the same as the ones already done and engraved in the memory of making, in the discourses of everyday. To make it different, it is also needed to know different, discovering a phenomenology of the culture of teaching's constructive education. This Thesis is the result of the search for (trans)formative difference, for the ambience that promotes the pedagogical (trans)formation capable of alphabetize our children during the right age.

Keywords: Culture of Teaching. Ambience. (Auto)Biography. Phenomenology of Education. (Trans)formation of Teachers.

SUMÁRIO

1 AMBIENTANDO	10
2 TRAJETÓRIAS: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO	16
2.1 POR QUE FARIÁMOS OMELETES?.....	17
3 O ESPAÇO FORMATIVO, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E O OVO	21
3.1 O PNAIC COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO	22
3.2 O PNAIC E SUAS PREMISSAS. AS POSSIBILIDADES. CONTEMPLANDO O OVO.....	32
3.2.1 O material didático.....	34
3.2.2 O formador: reinventar para formar	36
3.3 DE OMELETES.....	39
3.4 OVOS SERVEM APENAS PARA QUE NASÇAM PELICANOS?	40
4 NO FRIGIR DOS OVOS	58
4.1 PARA ENTENDER O MOMENTO ATUAL: A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO (TEMPERO?)	63
5 NEM PELICANOS, NEM OVOS, NEM FRIGIDEIRA. O PRAZER EM COMER: O ALIMENTO DA ALMA	71
5.1 O PRAZER DO TEXTO.....	76
6 DO COTIDIANO INVENTADO ÀS MENINAS INVENTIVAS	80
6.1 AS FORMAÇÕES DO PNAIC: REESCREVER PARA REINVENTAR. PARA ALÉM DO OMELETE.....	80
6.2 O COTIDIANO. DESATANDO OS NÓS.....	83
6.3 O PROCESSO DE (AUTO)FORMAÇÃO. NÓS, NOS DIÁRIOS DE BORDO.....	88
6.4 A (AUTO)BIOGRAFIA E A TRANSGRESSÃO. REATANDO-“NÓS”	93
7 CULTURA DA PROFESSORALIDADE. A (TRANS)FORMAÇÃO	98
7.1 A RECRIAÇÃO DE SI: A AMIZADE.....	101
8 UM ENTRELUGAR POUCO COMUM: A AMBIÊNCIA	103
8.1 A LEITURA DO MUNDO E O SURPREENDER-SE.....	110
9 PARA CONTINUAR ESCRREVENDO-SE	117



Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
**Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.**
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se vela senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado (1875-1939)

Foi aqui que tudo começou...

Não. Na verdade, foi muito antes...

Isso, quem me demonstrou, foi minhas memórias.... Desde antes...

Desde meus tempos de aluna... E continuou, em tempos de aluna da vida, viajante de outras culturas, num depois que se perpetua nas relações do tempo...

Assim, meio Tecelina¹, que nas tecituras² do tecer das suas histórias... como um dom geracional, tece a própria vida...

Assim, no viver e no me reescrever nas histórias tecidas com o outro...

Todas as viagens feitas, em culturas outras, teceram viagens em formação de mim. como também o fizeram as viagens na escola.

Pacto compartilhado.

Eu, esse estranhamento que habita as escrituras em tecituras do outro...

¹ Tecelina é uma personagem da literatura infantil que, pela tradição da família, tece a vida em fios.(SOUZA, 2007)

² Tecituras de tecer.

Esse, no coração, foi meu primeiro GT de trabalho como Formadora do PNAIC. Aconteceu em Santa Maria, em 2012/2013. A primeira formação foi em um calor infernal, no torrante verão e nós, em uma escola estadual iniciando as formações do PNAIC. Participavam apenas escolas municipais, pois o Estado ainda não assinara o pacto com a Federação. Vinte e oito Orientadoras de Estudos (O.Es), uma monitora (maravilhosa-Dani!!!) estudante de Pedagogia da UFSM e eu. Recepção calorosa!! Não pela emoção! Pelo calor mesmo!! As caras que me olhavam, repetiam silenciosas:

-"Que inferno! Muito bem! Estamos aqui para uma semana longe de nossas famílias, nesse calor escaldante! Vamos assistir ao mesmo mimimi?!"

Estamos no meio do deserto e o Zé está vendo uns prédios... Só pode ser miragem! A energia que a pousada utilizava, era solar. Lembramos que estamos no deserto e que devemos economizar água. Tem que economizar mesmo, pois uma garrafa de água mineral custa o equivalente a dez reais. As duchas são rápidas e o banho é uma delícia, com a água fresca escorrendo pelo corpicho... Agora, passamos por várias minas de sal. A cordilheira é toda de sal, mas o sal não pode ser extraído. Por causa da presença de outros minerais, é nocivo aos humanos. Saem os minérios, lá de suas minas... Estamos nos aproximando da miragem do Zé, que não era miragem. Um lugarejo. Mas não eram prédios. Eram torres pretas condutoras de energia capturada pelos enormes cata-ventos brancos. Seguimos pelo deserto recortado pela estrada como um sulco negro, de um puma de uma garra só. Agora, ainda no calor insuportável, uma cidade em um vale. No inferno tem vales? As altas montanhas aparecem ao fundo dela, todinha, mas estão recobertas por uma neblina que parece pó. Deve ser o bafo do próprio demônio. Muito pó, muito pó, muito, muito... Nunca mais reclamo de Viamão!

A Rota 5 é o sulco da unha do puma que une o Pacífico às Cordilheiras, a corda de montanhas que estão lá, debochando do calor com seus picos nevados e que espiamos por entre a névoa de bafo de demônio. Passando pelo deserto, avistamos vários redemoinhos, ao longe, na pradaria... É o vento brincando com a areia. Vão lascando o chão, os redemoinhos.



Refrescando-o do sol. Existem algumas casas, feitas de areia. Muitas ruínas... Que vida é essa, no meio do nada? De repente, um soco no peito! Geoglifos.

Descobrimos que são muitos. Ao longo de todo o caminho, demarcados como preservação nacional. Aparecem sempre próximos à um “oásis” (vale), onde há a possibilidade de criar uma civilização. Muito curioso! Faz com que fiquemos fazendo especulações e imaginando a criação e povoamento do planeta. Em um deserto, um oásis é o próprio Jardim do Éden.



Não, eu teria que trabalhar com aquelas gurias demonstrando que a formação não seria feita de “mimimis”. Que haveria vida, mesmo com o calor infernal. Que era bom que os pumas sulcassem a terra e as cordilheiras sorrissem imponentes. Que brincaríamos como os pés-de-vento e refrescariamos o solo. Que buscaríamos a infância em assombros de curiosidades e alegrias de descobertas. Eu ainda não sabia disso, mas iria aprender. Aprender com a viagem da própria formação.

Apenas seguir os cadernos de formação do PNAIC e suas premissas, não seria suficiente para que uma (trans)formação ocorresse. Isso não bastaria para que elas compreendessem todas as possibilidades imbuídas no novo programa de alfabetização. Primeiramente, teríamos que sensibilizar o olhar atentas ao outro, a tudo que não é o eu, nem é meu. O princípio de um viajante. Olhar com olhos de criança e compreender todo um outro mundo que nos possibilita fazer diferente. Romper com o conhecido e brindar ao inédito que se compõe no eu e no outro. Que se faz nós.

#viajareludodebom

Organizava as formações em temáticas, conforme se apresentavam nos cadernos. Comecei a trabalhar por projetos. Havia, anteriormente, um encontro das formadoras, onde, juntamente com o grupo do GEPFICA (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Continuada e Alfabetização), a Equipe técnica responsável pelo programa e a Helenise, coordenadora, planejávamos a formação que se estendia por uma semana.

Havia descoberto (na verdade, confirmado), na formação do Pró-Letramento, que a Literatura pode ser um viés formador, (trans)formador das pessoas e o primeiro projeto que propus, foi o da “Bolsa Amarela” (BOJUNGA, 1983). Eu já havia trabalhado com meus alunos, e com as professoras, minhas alunas, por isso, sabia que cairia bem como uma luva... Quer dizer, como uma bolsa!

- P.As desfilam suas Bolsas Amarelas, na formação compartilhada no seu município 2013.



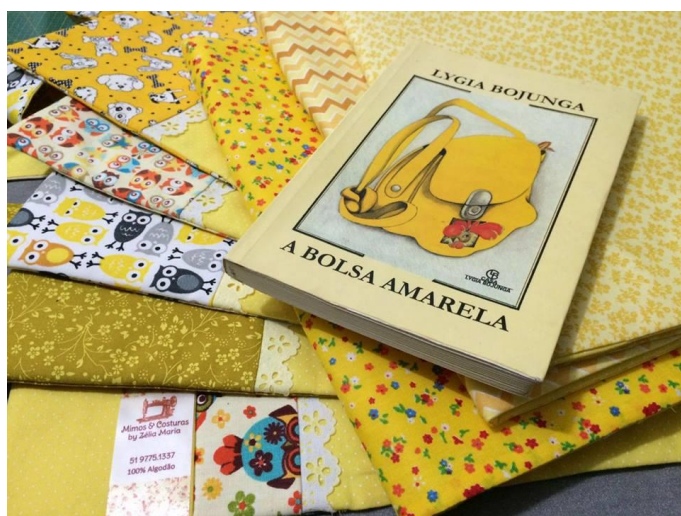
Em um primeiro momento, quando chegamos para a primeira etapa de formações, quanto mais informação recebia, parece que mais dúvidas existiam em meu pensamento. Mas depois, com o trabalho por grupos, conversando com minhas colegas e com a professora do nosso grupo, tudo foi ficando mais claro. (...)Tivemos a oportunidade de uma formação recheada de ideias, sugestões, diversificada, ou seja, de grande aproveitamento. Material para ler e debater, leituras para deleite, vídeos, mimos e livros para ilustrar assuntos referentes à nossa educação. Adoramos a Bolsa Amarela! A Bolsa Amarela é o próprio pacto! (Diário de Bordo de uma das O.Es. GT14 – 2012)

A Bolsa Amarela, de Lígia Bojunga, conta a história de uma menina que está em conflito consigo e com sua família e escolhe uma bolsa amarela (fruto de uma doação de uma tia e que ninguém mais da família quis) para esconder três grandes

vontades: de crescer, de ser garoto e de se tornar escritora. Em um diário, que também guarda na bolsa, essa menina, sensível e inventiva, conta-nos seu cotidiano, que acaba por povoar-se de rebeldia, amizades, emoção e imaginação. Onde, até o galo cansado de brigar e que costura pensamentos porque não tem idéias, se encontra com o primo, um galo rei, cansado de mandar, que pediu abrigo e se escondeu na Bolsa Amarela. É uma aventura espiritual e emotiva, que leva a menina no caminho de sua afirmação como pessoa conforme ela escreve suas narrativas em seu diário.

Por isso, simbolicamente, escolhi oferecer para vocês, meus professores, minha Tese em uma bolsa Amarela.

Uma Tese não precisa ser uma árdua tarefa, pode sim, ser a expressão da curiosidade e do assombro com a vida, tão presentes na infância.



E lá está, mal postei a foto no Facebook, flutuando na web como uma isca, e as minhas Meninas Inventivas, vieram me brindar com a alegria da infância:

"Aaaaaaaaaaaaaaaaaiiiiii que saudade! da bolsa, da vibração, dos mimos, das surpresinhas, das dinâmicas, de você!"

(Angela - Menina Inventiva – GT12 - O.Es/2013-2014)

Logo após, uma aluna, lá dos primeiros anos da década de 80, também postou: *"Adoro esse livro!!!"*

Se me perguntarem o que lembro das coisas que aprendi na escola, direi que não lembro.
O que eu recordo mesmo é a essência...

Lembro-me de espalhar as peças do *Cuisinaire* na mesa da cozinha da minha avó, para brincar com elas.

Da escola, lembro das contínguas no quadro.

Lembro-me de ser uma leitora voraz.

Da escola, lembro dos resumos que lia para fazer as fichas de leitura.

Lembro-me das experiências no jardim da minha avó.

Da escola, lembro dos livros-textos entediantes.

Lembro-me da curiosidade pelas imagens... que lugares seriam aqueles... que histórias eles teriam para contar... quem eram as pessoas que ali estavam... sussurros instigantes...

Da escola, lembro das retóricas intermináveis...

Lembro-me das histórias e canções que a mãe e as tias contavam e cantavam em rodas de afeto.

Da escola, lembro das cópias sem sentido.

Lembro-me das brincadeiras com o pai, que me dizia que tudo eu podia porque ele estava ali.

Da escola lembro da imobilidade e do silêncio.

Talvez a escola tenha me amputado parte da vida...

Talvez, por isso eu seja assim: faminta. Não apenas do alimento, mas do prazer. Intensa.

Vida para mim é prazer e por isso, não consigo aceitar que não seja assim para todos.

Uma vez, ouvi de Rubem Alves, que precisamos produzir fome nos alunos...

Acho que para mim, a escola elaborou uma dieta balanceada.

(Memórias da Escola – Crystina – 2002)

2 TRAJETÓRIAS: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO

*Se é a própria vida e eu continuo a vivê-la,
Como, simplesmente, memória?*

O que é memória?

O que é vida?

Saberia eu que o vívido tornar-se-ia memória?

E por que estas memórias e não aquelas?

Onde estarão escondidas as coisas vívidas

que hoje não lembro?

(Memórias de Mim -Crystina. 2002.)

Memória é produção, conservação e evocação de informações e/ou conhecimentos elaborados a partir da própria experiência pessoal. À produção de memória, também podemos chamar por aprendizado. Memórias apenas adquirem sentido quando são evocadas, isto é, acessadas para serem utilizadas em ações no presente. Memória é vida fluída, é mundo vivido inventado no cotidiano.

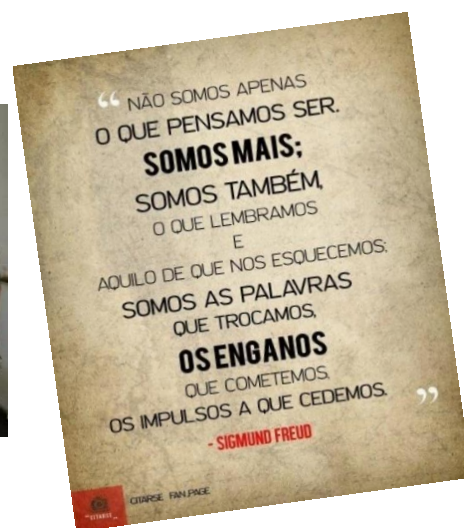
Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções atuais, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva, ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 2004, p.09)

Nossa maneira de agir, pensar, planejar, de realizar e de sentir, relaciona-se, estreitamente, com aquilo que lembramos, pois aquilo que lembramos, é aquilo que sabemos. O que não aprendemos, ou o que, por algum motivo tenha ficado esquecido, não faz mais parte de nós, não nos pertence mais, não nos é identitário. A identidade de cada um vai se formando de jeitos e trajetos diferentes porque cada um tem sua

própria história construída pelo que é vivido cotidianamente e pela forma como é lembrado, ou esquecido, pelos sujeitos. Somos aquilo de que nos lembramos porque também decidimos o que queremos esquecer. Somos nossas memórias. Somos o que conseguimos aprender nas diferentes formas que percebemos e nos relacionamos com o mundo, inventando e reinventando nosso cotidiano.

Como diz Norberto Bobbio: “Somos aquilo de que nos lembramos” (1997, p.30) Eu diria:

Somos o encontro daquilo que lembramos com o que decidimos esquecer.



2.1 Por que faríamos omeletes?

Desenvolver um trabalho como Formadora de professores alfabetizadores, exige uma postura de indagação permanente sobre as práticas pedagógicas cotidianas que, por serem cotidianas, constituem, essencialmente, um objeto de conhecimento científico. Não pelas práticas em si, mas por que um processo de formação exige a compreensão dessas professoras como unidades biopsicosócio-

culturais envolvidas em uma complexidade de relações determinantes das transformações pessoais em um coletivo cultural e histórico.

A alfabetização, como qualquer outro tempo da educação escolarizada, apresenta-se, mesmo que inconscientemente, a uma intenção pedagógica formadora dos seres humanos.

A escola não é um componente natural da vida dos seres humanos. É uma criação histórica que se enraizou em um tipo específico de formação cultural das sociedades letradas. Sociedades escolarizadas são diferentes de sociedades não-escolarizadas. E ainda, nem toda sociedade escolarizada é igual, pois na instituição escolar definem-se os aspectos culturais do lugar. É a consolidação institucionalizada do território (Santos, 2010). Acredito que essa constatação, de que a escola é ao mesmo tempo produto e produtora de cultura, foi o que fez com que refletisse sobre minha escolha profissional e definisse a temática dessa tese: **em que tempo/movimento as experiências de formação permanente das professoras alfabetizadoras passam a relacionar as aprendizagens de si e do mundo, com suas trajetórias pedagógicas para transformar o cotidiano do aprender e do ensinar institucionalizado?**

Trabalhar com a formação de professores é explicitar a intencionalidade das experiências pedagógicas enraizadas em determinadas práticas cotidianas, relacionando-as aos fundamentos teóricos dos saberes e das ações, com a própria alfabetização como perspectiva de transformação cultural.

Bourdieu e Passeron (2012), em sua pesquisa sobre violência simbólica e reprodução, apresentam a relação pedagógica como uma relação de comunicação mensurável dos fatores sociais e escolares que levam ao êxito da “comunicação pedagógica pela análise das variações do rendimento da comunicação em função das características sociais e escolares dos receptores” (p.94). Direcionam sua pesquisa à análise das variações da eficácia da ação de inculcação pela relação de comunicação, onde o grau de produtividade específica da prática pedagógica é a distância que separa a intenção transformadora e subjetiva, do “*habitus* inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e do domínio da língua materna” (p.95). No

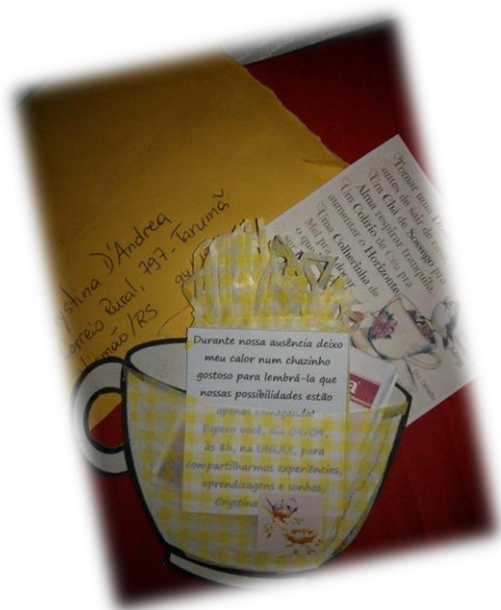
caso da formação de professores, acrescento a dominação cultural que as práticas alfabetizadoras exercem sobre todas as pessoas envolvidas no processo alfabetizador.

É uma questão de abstração metódica perpetuante das relações sociais constituídas em um mundo capitalista de opressão fundante do consumo e das relações de produção, de comunicação e da informação.

Mas essa abstração metódica é também a condição da apreensão dos aspectos mais específicos e mais ocultos dessas relações: é pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação” (BORDIEU E PASSERON, 2012, p. 134).

Para falar de alfabetização institucionalizada temos que pensar no poder conservador que ela exerce para a manutenção da sociedade com os interesses ideológicos dominantes. Uma ação de formação de professores, para se efetivar como transformadora, tem que conhecer esse paradigma para poder romper e transgredir esses princípios doutrinários, buscando uma fundamentação filosófica que componha os professores alfabetizadores em uma nova organização do aprender e do ensinar. Uma autoformação que não se desvincula do outro, mas que se faz e refaz em princípios de colaboração, paixão, esperança e cuidado.





*Le capitaine Jonathan,
Entant age de dians,
Capture um jour um pélican
Dans une ilê d 'Extreme-Orient.
Le pelican de Jonathan,
Au matin, pond um oef tout Blanc
Et Il em sort um pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, um oef tout Blanc
Dòu sort, inévitablement,
Um autre Qui em fait autant.
Cela peut durer très longtemppps
Si l'on ne fait pás s'omelette avant.*

(Robert Desnos. Chantefleurs, Chantefables)³

³Robert Desnos (1900-1945) é um poeta surrealista francês que realizou uma fusão entre a poesia e sua vida, tornando-se um personagem biográfico e não apenas um autor. Trabalhou no jornalismo, em rádios e no cinema, fazendo ensaios críticos e participando do movimento intelectual antifascismo e, posteriormente, antinazismo, publicando artigos de literatura que encorajavam a luta pela liberdade. Em 1944, foi capturado e levado a um campo de concentração na Tchecoslováquia.

Na poesia citada, Desnos (1900-1945) fala de um pelicano capturado, que coloca um ovo todas as manhãs e desse ovo nasce um novo pelicano, surpreendentemente semelhante. Este segundo pelicano também coloca um ovo e isso continua, interminavelmente, pelicano após pelicano, ovo após ovo, até que alguém faça uma omelete.

Qual é esse tempo/movimento que nos impulsionaria a **fazer** diferente?

O que precisa acontecer em uma formação de professores alfabetizadores, para que eles, realmente, transgridam suas práticas e façam diferente, alfabetizando, sim, as crianças na idade certa de estar na escola, no tempo previsto para a alfabetização?

Então...

Por que faríamos omeletes?



3 O ESPAÇO FORMATIVO, MEMÓRIAS, NARRATIVAS E O OVO.

O presente capítulo escrevi em função da sugestão do professor Eliseu Clementino de Souza, por ocasião da qualificação do projeto de Tese, em 2014. No projeto, apresentava um histórico dos métodos de alfabetização no país, mas gostei

Nas suas *performances*, Interpretava sonhos e, em uma experiência profética, chegou a ler a mão dos companheiros prisioneiros que seriam levados às câmaras de gás, profetizando que não morreriam. Foi tão eficiente em criar outra realidade, um movimento em um espaço-tempo surreal, que os guardas nazistas foram incapazes de prosseguir com as execuções. Ele mesmo, nunca foi executado, morreu de tifo, com 44 anos, em junho de 1945, um mês após a liberação do campo pelos russos. Rompeu com a barreira dos gêneros literários, avançando em novos territórios da criação, fazendo que vocábulos e frases se transmutassem de sentidos em uma verdadeira “cabala fonética”, como o próprio designou.

da sugestão de fazer um histórico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, visto que esse programa é o território de pesquisa.

O conceito de “território” foi desenvolvido para embasar as relações contemporâneas da Geografia, que *“se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é território.”* (SANTOS, 2011, p.13)

Embora sendo apenas um recorte das manifestações socioculturais, a Formação no PNAIC faz parte do movimento transformador, ou talvez seja o próprio movimento, que desterritorializa a alfabetização, para ressignificá-la a partir do fluxo contínuo de qualificação dos modos de ser e fazer que qualificam as práticas pedagógicas alfabetizadoras

O território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.”(SANTOS, 2011, p.13)

Ao desterritorializar as práticas alfabetizadoras o processo de formação dos professores, a partir do PNAIC, precisa compor um novo território de aprendizagens que subverta as práticas alfabetizadoras existentes, aquelas que expressam a dominação social (o pelicano), em favor da construção identitária local que cria, para toda a comunidade escolar, novos sentidos para as práticas de alfabetização e letramento (o ovo).

3.1 O PNAIC COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO

O PNAIC configura-se como política pública de formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação para efetivar um compromisso formal com Estados e Municípios e assegurar a alfabetização

de todas as crianças até os oito anos de idade, a partir do paradigma de um ciclo de alfabetização que compreende os três primeiros anos da escolarização inicial,



considerando esta, a idade certa na escola pública, para que todas as crianças se alfabetizem. Essa meta, embora configure um projeto grandioso e decisivo na nossa educação pública, não é simples, nem fácil de ser obtida.

Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização de nossas crianças. Alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional. Agora é chegado o momento de realizar essa tarefa. (livreto PNAIC – apresentação - s/d)

Aparece, desde 2007, como prioridade do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento da Educação estabelecendo-se como um Pacto firmado entre Estados, Municípios e Federação para a implementação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Atenta para o contexto que se delinea no país, de renovação curricular, salientando a ampliação do E.F. para nove anos, em 2008, institucionalizando um Ciclo de Alfabetização. A necessidade de implementá-lo aparece na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e prevê a plena alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do E.F. (PNE-Brasil, 2014a).

É a análise das diferentes avaliações realizadas em larga escala no país inteiro, sobre a alfabetização brasileira, confrontada com estudos teóricos mundializados, que os resultados insatisfatórios ao desenvolvimento brasileiro, propõem políticas públicas que implementem a criação de novos conceitos e princípios relativos à alfabetização.

No entanto, apenas a assinatura das instâncias governamentais, em um Pacto, não é suficiente para garantir a reconhecida necessidade para as mudanças no cenário da alfabetização brasileira e o consequente desenvolvimento do país, propiciando que todas as crianças se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse objetivo, diz apenas sobre a captura do pelicano para que tenhamos pelicanos. O desenvolvimento do país é um objetivo externo e distante para as realidades locais que precisam priorizar a constituição de seus territórios como lugares expressos da alteridade e pluralidade fundantes da cidadania e, conseqüentemente, da formação pessoal.

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (Caderno de Apresentação, 2014, p.13)

Na sequência de suas ações em prol da alfabetização, em 2005, o Governo Federal implementa o Programa Pró-Letramento, objetivando formação continuada, à distância e em serviço, nas redes públicas, de professores dos anos iniciais do E.F. Participei dessa etapa de formação como professora da Rede Municipal de Porto Alegre, mas que ocorreu apenas de outubro de 2008, a agosto de 2009. Era uma modalidade de formação semipresencial, mediante a utilização de recursos impressos e em mídias, acompanhada por Tutores. Objetivava favorecer o desempenho escolar dos alunos em leitura, escrita e matemática. Um programa coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação à Distância, do MEC, realizado em parceria com Universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada. Através do Plano de Ações Articuladas (PAR) as Secretarias de Educação das Redes Estaduais e Municipais, aderiam ou não, ao Programa. (Brasil, 2010).

Lembro de quando a SMED reuniu todos os professores interessados em participar do programa. Era um mundaréu de gente! Deveríamos optar entre Linguagem, ou Matemática. Optei, juntamente com outras colegas da minha escola, por Matemática. Ficamos muito tempo, tanto, que não lembro quanto, esperando que nos chamassem para iniciar as formações de 120h. Até que, começou... Uma escola polo havia sido escolhida e reunia as professoras da região, no caso, a Região Leste das escolas de Porto Alegre.

Nos reuniríamos quinzenalmente, com uma tutora e, a partir das aulas, desenvolveríamos atividades com nossos alunos, relatando-as no encontro seguinte. Não gostamos. Embora a tutora fosse afetuosa e dominasse os conteúdos do Programa, os encontros não passavam de estudos coletivos do livro, apresentado em

módulos com conhecimentos matemáticos, que recebemos como material Didático. E as atividades previstas, nem sempre se adequavam aos conteúdos que estávamos desenvolvendo.

No final do ano (2008) com o encerramento do ano letivo, ficou muito difícil sair das salas de aula e o curso prosseguiu em 2009, dispersando-se muito. O último módulo do curso acabou sendo totalmente à distância.

Posteriormente, no final de 2009, recebemos o “certificado de Frequência no Curso de: **Grupo de Estudos de Professores de Matemática dos Anos Iniciais do Programa Pró-Letramento no Município de Porto Alegre – RS**”.



Estranhamos a certificação, pois não somos professores de Matemática. Estudamos (ou deveríamos ter estudado) princípios matemáticos fundamentais aos anos iniciais do E.F. Complicado o entendimento da própria Universidade encarregada da formação, no caso, a UNISINOS, através do Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação.

Aqui, começou meu primeiro **estranhamento** relativo às formações: Se os princípios são novos, que formação receberão os novos formadores?

Complexa essa coisa de pelicanos e ovos que perpetuam a espécie...

O MEC reconsiderou sua proposta de formação e traz para o cenário formador, apenas as Universidades Públicas. As formações devem acontecer no campus das Universidades e as redes públicas devem encaminhar tutores que serão multiplicadores do Pró-Letramento em seus municípios de origem.

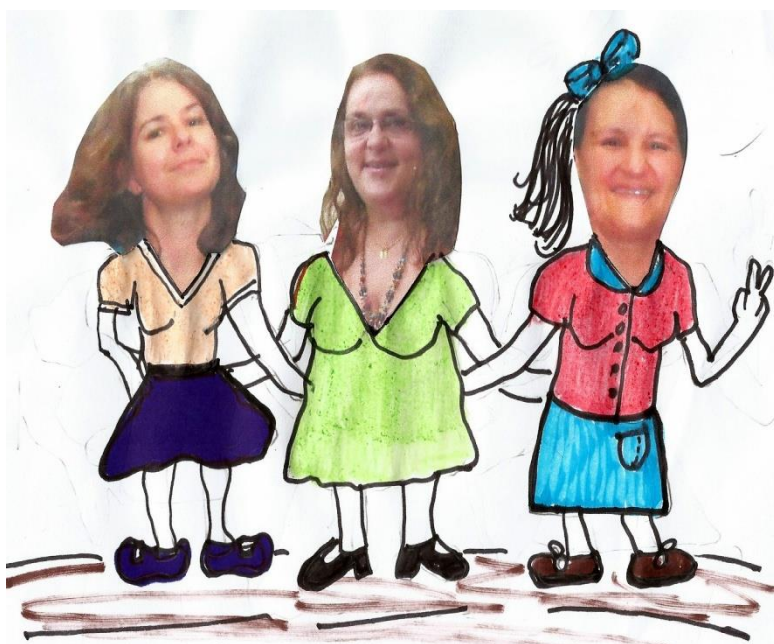
Lá fui eu, novamente.

A E.M.E.F. Saint-Hilaire, onde trabalhava como Coordenadora Pedagógica e professora de Turma de Progressão do 3º Ciclo, recebe um telefonema da SMED, convidando um professor para inscrever-se como tutor do Pró-Letramento, para formações em Santa Maria, na UFSM, condicionada ao recebimento de uma bolsa de R\$765,00. O mesmo deveria enviar por correspondência interna um breve currículo e os motivos pelo qual gostaria de participar. Repassei a informação em reunião, mas

nenhum dos professores presentes quis participar. Então, agarrei a oportunidade de mais uma formação e encaminhei minha pretensão. Juntamente comigo, foram selecionadas mais quatro tutoras.



Era 2010. Já, com 48 anos, tive a oportunidade de participar do Programa Federal “Pró-Letramento – Linguagem”, pela Prefeitura de Porto Alegre, em Santa Maria. Foi quando me deparei com o desejo e a oportunidade de retornar, efetivamente, ao mundo universitário. Nada como encontrar-se com bons professores para sermos **seduzidos**... Minha Formadora era a professora Cleonice Tomazzetti e nas histórias que ela ia contando, vislumbrava minhas próprias histórias e esse desejo, quase insano, de que a educação dê certo nesse país, porque nós podemos fazer com que dê certo. Nós podemos fazer a diferença! Éramos cinco Tutoras, vindas de PoA. Nenhuma sabia da outra, nem nos conhecíamos, mas afinamos de tal forma, que a música que cantávamos ficou ressoando em ecos refletidos de vontade de transformar e de poder fazer diferente, não apenas na educação, mas, essencialmente, na formação de professores.



Cleonice apresentou-me Helenise Sangoi Antunes que, com seu jeito afetuoso e instigador, desafiou-me a buscar, não apenas respostas, mas a utopia. E, nessa busca, refazer-me em memórias formadoras de mim e (trans)formadoras do meu fazer pedagógico, da minha história como

professora e como fazedora de professores.

Desta vez, a formação se constituía de forma diferente daquela, do primeiro ano. Agora, a formação seria em Alfabetização e Letramento – Linguagem. A UFSM disponibilizou cinco Formadoras que atendiam cerca de vinte e cinco Tutores originários de diferentes municípios do RS. Esses tutores, por sua vez, foram multiplicadores em seus municípios. As atividades foram encerradas em 2011, com a realização de um Seminário Final. Paralela à formação dos tutores na UFSM, acontecia a formação dos professores alfabetizadores nos municípios. No meu caso,

trabalhava com as professoras de duas escolas na Lomba do Pinheiro. Conforme desenvolvia o trabalho com essas professoras, mais aprofundava minhas dúvidas relativas aos processos de formação aos quais somos submetidos. *Muito bem, estamos aqui, compartilhando saberes, mas onde estará a diferença formadora que promove a mudança pedagógica e nos torna capazes de alfabetizar nossas crianças na idade certa?*

(Notícia postada na página do GEPPICA por FRANCESCHETTI)



Novas avaliações foram realizadas pela federação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que considerou o programa Pró-Letramento – Alfabetização e Letramento – Linguagem, bem

sucedido nessa nova formatação e, ao analisar seus dados, constatou que os novos índices indicavam progressos na qualidade do ensino, com melhores desempenhos dos estudantes em seu processo de alfabetização.

As conquistas até então efetivadas, no âmbito da alfabetização, impulsionaram novos debates para a implantação de uma política de formação que ampliassem os estudos dos professores alfabetizadores.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. (PNAIC - Caderno de Apresentação, 2014, p.15)

Ao prever um plano de Ação formadora, a equipe de estudos considerou alguns aspectos preponderantes: o direito à Educação Básica para todos os brasileiros, segundo a Lei 9394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, visando assegurar uma base comum de conhecimentos e atitudes indispensáveis para o exercício da cidadania; as políticas públicas devem garantir a incorporação de um currículo nacional que assegurem as bases de uma escola democrática, visto que todos os cidadãos têm os mesmos direitos perante a Lei; o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais são a tônica que garante a educação democrática

e o direito de todos à aprendizagem; e a necessidade de mobilizar os professores no processo de formação continuada e construção coletiva do currículo;

A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais que, inicialmente, se mostram dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino, pois diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização. Essa associação foi ajuizada como fundamental para o processo de aprendizagem de conhecimentos. Da mesma forma, compõe as reivindicações a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012a, p.16).

As reflexões combinatórias de teorias e práticas oriundas de diferentes representantes de instâncias educacionais de todo o país, reforçam os movimentos internos de cada território sobre formação continuada, mas também sobre alfabetização, de que forma se ensina e se aprende e como as políticas públicas são capazes de potencializar-se e romper com as barreiras tradicionais e com as mesmices do fazer pedagógico.

O PNAIC, assinado em 2012, caracteriza-se por ser um programa de formação continuada para professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com duração prevista de dois anos e carga horária de 120h/aulas por ano, com atividades basicamente, presenciais. No seu segundo ano de funcionamento, essa carga-horária foi ampliada para 160h. Ao final dos dois anos, foi renovado por mais dois anos, mas sua carga horária, em 2015, ficou apenas em 80h e suas atividades iniciaram apenas em setembro, para se encerrarem em dezembro. E, para 2016, ainda não há orientações.

Curso presencial de 2 anos para os Professores Alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõem estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores Alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudos sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município, ou Estado. (MANUAL DO PACTO, s/d, p.12)

Organiza-se prevendo Formadores, que são responsáveis pela formação de Orientadores de Estudos que são designados pelos municípios participantes do pacto e, no caso do Estado do RS, pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Os Orientadores de Estudos (O.E.), por sua vez, organizam em seus municípios de origem, a formação dos Professores Alfabetizadores (P.A.), a partir do seu

credenciamento pelo próprio Ministério de Educação, no senso escolar que é realizado anualmente, confirmando sua atuação nos três primeiros anos do E.F. Os casos a parte, foram resolvidos conjuntamente à Universidade coordenadora do programa. O PNAIC prevê, garantindo sua implementação, a gestão das ações formadoras por Universidades públicas. No meu caso, que sou Formadora no programa, é a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a responsável por coordenar e garantir as ações do Pacto que, essencialmente, se baseiam no Programa Pró-Letramento desenvolvido em anos anteriores a 2012, visto que este compreende seus estudos em uma metodologia que prioriza a prática pedagógica.

Nós, os Formadores do Pacto, somos selecionados por Edital Público realizado pela UFSM. Somos tutorados por Supervisores que atendem especificamente, aos Formadores e seus Orientadores, correspondentes a três Grupos de Trabalho (GTs). Os GTs são formados por OEs (Orientadores de Estudos) agrupados conforme municípios de atuação das CREs. No seu primeiro ano de funcionamento, 2012, o PNAIC iniciou as formações em dezembro, concluindo, ao longo de 2013, o período previsto para as atividades com ênfase na alfabetização e no letramento e com a assessoria de um Formador por GT. Nessa época, trabalhei em Santa Maria, com o GT14. No ano de 2014, a ênfase foi sobre a alfabetização Matemática e, a maioria dos GTs trabalhou com dois Formadores, sendo um para a área da Linguagem e outro, da Matemática.

Em 2012, todos os grupos estavam em formação em Santa Maria, mas o Estado ainda não havia aderido ao programa, ingressando em 2013. Foi necessário abrir um novo polo de atuação em Santa Rosa, onde três GTs foram implantados. Duas das tutoras que fizeram o Pró-Letramento comigo, foram designadas para lá. Sabrina Garcez e Kátia Pontes. Mas apenas a Sabrina continuou no PNAIC, pois a SMED/PoA, na figura de sua Secretária de Educação, não permitiu que a Kátia se ausentasse da escola para as formações. Isto, que ela já havia participado do Pró-Letramento, fizera a tutoria para professores da rede e ainda, participara de outra formação, também como tutora, que oferecemos para professores da rede municipal que não haviam feito o pró-letramento, mas solicitaram à SMED o espaço/tempo de formação. *Absurdos autocráticos continuavam acontecendo.... Que difícil superar as questões partidárias e conciliar esforços em prol da melhoria da qualidade de vida das crianças e dos seus direitos de aprendizagens.... Que desperdício de dinheiro público...*No seu lugar entrou uma colega da Sabrina, Magda Pereira. Mesmo em polos

diferentes, pensávamos juntas as formações, ficando muito mais fácil desenvolver o trabalho solitário, pois tínhamos muitas afinidades, não apenas em afetos pessoais, mas na maneira de ser professora-alfabetizadora, professora-formadora e no entendimento do que seria o PNAIC.

No ano de 2014, novos municípios assinaram o pacto com a Federação. Mais um polo, em Caxias do Sul e novos GTs foram criados, totalizando três polos sob a responsabilidade da UFSM, onde as formações ocorreram concomitantes e os Formadores, desde que seguissem os cadernos, tinham liberdade de organizar seu trabalho.

Toda essa organização é gerenciada por uma Equipe Técnica, encarregada pela gestão do PNAIC sob responsabilidade da UFSM, que assessora a metade norte e central do Estado do Rio Grande do Sul, ficando a metade sul com a Universidade Federal de Pelotas, com um trabalho diferenciado do realizado pela UFSM, mas que não pesquisei dados suficientes para abordar, visto que não era meu enfoque de estudos. E, por fim, um Coordenador e um Coordenador Adjunto, responsáveis pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a UFSM. O município conta com um Coordenador Local, responsável pela implantação e sucesso do pacto com a federação para que todas as crianças se alfabetizem na idade certa.

Pela primeira vez, na história da educação do país, organiza-se um Pacto Federativo de tal envergadura, que propicia um Programa de Formação entre pares, do qual emerge um professor-aprendiz em rede, elaborado não apenas pelo conhecimento a ser constituído, mas essencialmente pelas experiências práticas de alfabetização e de letramento desenvolvidas em cada aporte dessa rede, de modo a possibilitar a discussão e construção coletiva do que seja alfabetizar na idade certa. Dessa forma o PNAIC configura-se como uma Formação Continuada e não apenas, mais um curso desvinculado do cotidiano das escolas públicas do país.

O pelicano pôs o ovo.



3.2 O PNAIC e suas premissas. As possibilidades. Contemplando o ovo.

O PNAIC fundamenta-se em quatro eixos de atuação (Caderno de Apresentação, 2014):

- **Formação Continuada** presencial e à distância, para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
- **Materiais Didáticos** elaborados pela Federação e distribuídos às redes públicas de educação, que compreendem obras literárias, de apoio pedagógico e cadernos de formação pertinentes aos temas estudados, bem como jogos e tecnologias educacionais;
- **Avaliações** sistemáticas, que se ocupam das possibilidades de aprendizagens dos alunos e dos professores do Ciclo de Alfabetização;
- **Gestão, mobilização e controle social**, buscando superar a qualidade da alfabetização e, conseqüentemente, da educação brasileira. É um viés diferenciado que prioriza a formação pelos pares: professores formando-se entre si.

Dessa forma, o PNAIC se constitui em “*um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores*”. (Caderno de Apresentação, 2014, p.18). O lançamento do PNAIC em 08 de novembro de 2012, pela atual presidente Dilma Rousseff (ah! Eu tinha que escrever isso em meu trabalho!), com discurso⁴ do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante, funcionou como uma estratégia para a divulgação da ação educadora de tal envergadura. Nessa oportunidade a Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes, minha orientadora, se fez presente. Estava lá, testemunhando o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, fazendo história, sendo o nosso presente de possibilidades (trans)formadoras.

Várias propagandas, em diferentes horários de programação, também começaram a aparecer nos veículos de comunicação. Fundava-se o reconhecimento de que a escola pública pode ser de qualidade e democrática, assim como uma política de formação continuada, requer a articulação das intenções e ações entre Federação, Estados e Municípios; e a criação de instrumentos eficientes para monitorar, acompanhar e avaliar os processos formativos desenvolvidos, promovendo a construção de um sistema público eficiente e qualificado de formação dos profissionais dos territórios públicos de alfabetização.

Assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, nesse sentido, o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta. Reconhecemos a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Estamos falando de uma mudança processual, por isso, os impactos também serão processuais. (PNAIC – Caderno de Apresentação, 2014, p.19)

Para concretizar este compromisso entre os entes da federação, estabeleceu-se um diálogo entre as universidades públicas e secretarias de educação, buscando garantir a articulação da proposta do PNAIC, com as práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma *práxis* educadora condizente à autonomia docente.

⁴ Tótl discurso abordando os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal, pode ser encontrado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vGVdbW5ew8Y>>

Ficava claro que os organizadores do PNAIC, a nível federal, que fundamentavam toda a proposta através dos Cadernos de Formação, também estavam estudando e produziam os materiais didáticos e enviavam diferentes recursos e materiais pedagógicos de muita qualidade para as escolas, como nunca fez-se antes na história de formações de professores. Entre as autoras destacamos a Prof^a Dr^a Liane Terezinha W. Roos, Prof^a Dr^a Anemarie Lopes e Prof^a Dr^a Regina Batelth que foram autoras dos cadernos da Educação Matemática do referido Programa.



Pelicanos têm penas; ovos têm casca - que quebra.

3.2.1 O Material Didático.

O PNAIC incentiva práticas sociais do uso da linguagem ao inserir a criança no mundo da cultura escrita. Não é proposto um método específico, organizando todo o processo de formação de modo a subsidiar o professor alfabetizador para agir com autonomia ao planejar e desenvolver seu trabalho, atendendo diretamente suas necessidades, as da sua turma e a de cada aluno em particular. Para tanto, todo o material de formação baseia-se em relatos de professores alfabetizadores de todo o país sobre suas práticas e nos estudos teóricos da atualidade, pautados em pesquisas acadêmicas na área da alfabetização e educação matemática.

Embora, muitos materiais de qualidade tenham sido distribuídos às escolas, como Literatura Infantil, paradidáticos, vídeos, materiais pedagógicos e jogos, quero destacar os CADERNOS DE FORMAÇÃO. Nesses cadernos está estruturada toda a concepção do PNAIC e é onde estão postas as orientações para as novas práticas em sala de aula. São elaborados para cada ano de trabalho, envolvendo vários profissionais da educação, com formação em diferentes áreas do conhecimento, considerando a diversidade cultural do nosso país e, *“na medida do possível, dos grupos que trabalham com as práticas de sala de aula e/ou pesquisa”* (Editorial, Caderno de Apresentação, 2014). Certamente, um desafio necessário, mas bastante ousado. Saliento que esses materiais sempre foram disponibilizados *on line*, facilitando seu acesso, estando as Universidades, encarregadas da sua impressão

para os momentos de formação. Os cadernos, no seu feitio de impressão realizado pelo MEC, sempre chegaram depois das formações em função da demanda significativa de atendimento do nosso território brasileiro. Os cadernos teriam que chegar de norte a sul e de leste a oeste.

No primeiro ano de formação, também foram prometidos *tablets* que nunca chegaram. Nunca acreditamos que eles chegariam... Isso é complicado, pois representa um descrédito nas ações das políticas públicas, o que também implica em uma desconfiança nas formações a serem realizadas. E foi assim que recebi meu primeiro grupo de OEs: desconfiadas.

Os cadernos, embora não houvesse no primeiro ano (2012/2013), a tônica da interdisciplinaridade, sempre tiveram o seu enfoque, apresentando todas as especificidades das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas que, tradicionalmente, compõem os currículos escolares. No material utilizado em 2015, a INTERDISCIPLINARIDADE aparece como eixo do trabalho, através das sequências didáticas.

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. (PNAIC - Caderno de Apresentação, 2014, p.10)

Quando comecei a participar das reuniões organizadoras e orientadoras das formações, senti a pressão que o novo exerce sobre nós. Todas já sabíamos que pelicanos colocam ovos e que deles nascem novos pelicanos a partir do rompimento da casca. Trabalharíamos em mais um programa de formação de professores mediado pela federação. Estávamos todas as formadoras selecionadas sem saber exatamente como deveríamos proceder. Parecíamos, na nossa maioria, convictas de que estávamos em um campo fértil de possibilidades para fazermos a diferença na alfabetização do país. Entre sonhos e utopias individuais, vislumbrávamos uma chance coletiva de um trabalho transformador. *Mas eu confesso que achava que o grupo do Centro de Educação me olhava assim, assim, imaginando: ela quer quebrar o ovo!* Por ocasião da qualificação do projeto, na sua avaliação, a professora Débora Leão escreveu.

Assim como a Crystina, participei como formadora de professores no PNAIC durante todo o ano de 2013. Fomos colegas, portanto. Da mesma forma, entendo esse contexto como rico em possibilidades para pesquisas no campo da formação de professores e da alfabetização. Ainda no final de 2012, durante os primeiros momentos de planejamento das ações do PNAIC, propostas pelo grupo de Centro de Educação, foi possível perceber que uma professora destacava-se pela sua forma inquieta, dedicada e muito criativa. Apresentava diferentes ideias para os encontros de formação com professores. Apenas mais tarde, soube que se tratava da professora Crystina. (Examinadora na Banca de qualificação do projeto de tese - 2014)

Lá, novamente, o problema relativo à minha formação para a função: **quem forma o formador?**

Estudando o material do PNAIC, e relacionando-o às minhas práticas pedagógicas, percebi a oportunidade de fazer diferente. Não mais formar o mesmo. E, desenvolvendo o trabalho de Formadora, percebi a necessidade de reescrever-me como professora alfabetizadora, desvelando e reinventando minha formação como professora/formadora/de professores/ alfabetizadores.

“Prof Crys desfilando o que uma prof tem na cabeça.

Essa tem muito pra mostrar. “(Deca GT14/dez.2012)



...Por um novo pelicano...

...Ou pela omelete?

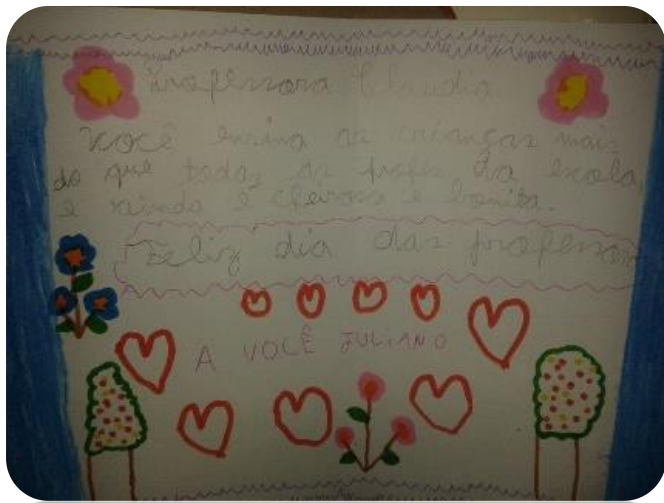
3.2.2 O formador: reinventar para formar



Confirmando a necessidade de pensar os aspectos cognitivos, sociais e culturais dos processos do aprender e do ensinar as premissas do PNAIC organizam-se sobre os seguintes pressupostos previstos no Caderno de Apresentação (MEC, 2014):

- O desenvolvimento de ações que contribuam para o debate e implementação dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, sejam elas de escolas urbanas, ou do campo;
- Os processos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens das crianças com suas especificidades, propondo uma educação inclusiva;
- O planejamento e a avaliação de situações didáticas e metodológicas, na perspectiva do letramento;
- A perspectiva do letramento na formação **de todos** os envolvidos no processo e na organização dos tempos e espaços escolares;
- O conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, buscando avanços na qualidade do ensino e das aprendizagens, no ciclo de alfabetização;
- O redimensionamento do currículo de cada um dos três anos escolares, para um Ciclo de Alfabetização;

A partir dessa nova lógica, mudanças profundas na concepção de educação e alfabetização, deveriam transformar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e o entendimento e envolvimento de toda a comunidade escolar. O PNAIC subverte a ordem posta pela escolarização, transgredindo a linearidade alfabetizadora, ao apresentar novas possibilidades que garantam a alfabetização de **todas** as crianças na idade certa.



A primeira mudança de paradigma é transgredir a lógica curricular estruturalista dos três primeiros anos de alfabetização, sequencial e cumulativa, para a perspectiva de Ciclo Alfabetizador em três anos. Essa reorganização curricular, primeiramente, precisa ser compreendida pelos Formadores, entendendo que a alfabetização é um processo cíclico, a ser desenvolvidos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, na perspectiva do letramento.

E, fundamentalmente, que todas as crianças têm direitos de aprendizagem na idade certa de estar na escola e que lhes devem ser garantidos de forma qualificada.

Essa compreensão é necessária, visto que os planejamos, efetivamos, avaliamos e



Formadores irão redimensionar, todo o processo de

3.3 ...de omeletes...

Sendo eu, uma das Formadoras, como me constituiria nesse novo paradigma?

Teria a responsabilidade de formar OEs, que seriam as multiplicadoras da ação entre



seus pares, nos seus municípios. Necessário primeiramente, que eu compreendesse o Pacto, para depois vivenciá-lo no espaço/tempo de formação.

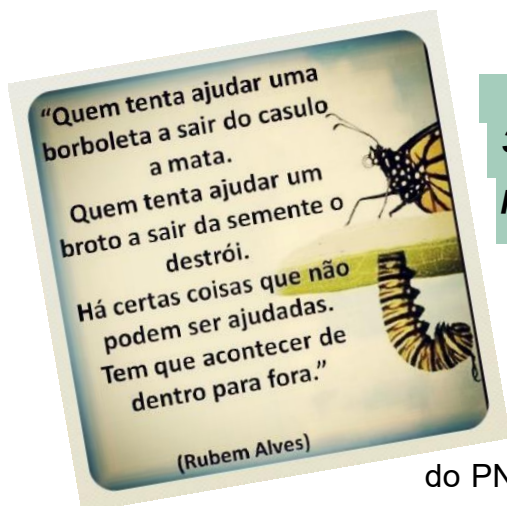


Comecei a esquadrihar, nas teorias que estudava e nas práticas de formação que estava acostumada a realizar, a solução para o paradoxo que se estabelecia. Acreditei que a compreensão da proposta do

PNAIC apenas seria possível a partir do entendimento das práticas pedagógicas dos Professores Alfabetizadores, aos quais era direcionada essencialmente, a formação. Certamente, também minhas práticas de ensinar porque, essencialmente, sou professora alfabetizadora há tantos anos que já perdi as contas...

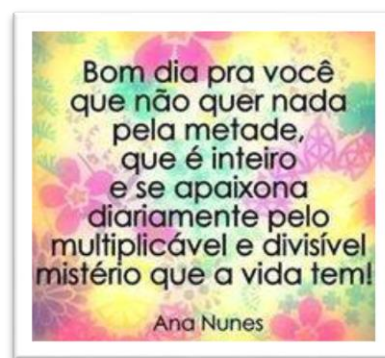
Mesmo assim, sendo alfabetizadora por muitos anos aprendi e acreditei sempre na troca de saberes e num processo de compartilhamento de experiências e conhecimentos. Não percebo que a teoria está na academia e que a prática está na escola. Acredito nas relações que são estabelecidas entre a teoria e a prática. A prática e a teoria. Fui desafiada, questionei e discordei de ideias e posturas, mas esse romper com o discurso, fez com que eu aprendesse muito e também oportunizasse aprendizado para o outro. Sensibilizei meu olhar para ver nos formadores que eles estavam procurando oportunizar o melhor que eles possuíam, mesmo que ainda, de forma solitária. Muitas vezes, esta busca de compreensão de si mesmo e de aceitação ao outro é solitária. O trabalho, no primeiro ano do PNAIC, foi solitário (introduzir) ... No segundo ano, instigador e desafiador (aprofundar)... No terceiro ano inovador (consolidar)... He, He, He... Lá estou eu me imbuindo dos cadernos.⁵

⁵ Por ser um Ciclo Alfabetizador, a orientação é distinguir os conhecimentos construídos com os alunos em três momentos: Introduzir, Aprofundar e Consolidar.



3.4 Ovos servem apenas para que nasçam pelicanos?

O Governo Federal considera a alfabetização como uma das prioridades Nacionais, explícito nos materiais de divulgação do PNAIC: “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Brasil do futuro com o começo que ele merece.*” O entendimento é de que o professor alfabetizador tem o compromisso de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania; e que, apenas pessoas alfabetizadas podem exercer sua função cidadã de forma plena, contribuindo com alteridade para a melhor qualidade de vida de toda a população. Compreender a perpetuação da espécie de pelicanos, ovo posto, após ovo posto em todas as manhãs, não significa compreender a existência dos pelicanos, nem sua contribuição no mundo. O PNAIC propõe que não sejamos, como alfabetizadores, apenas reprodutores do sistema num continuísmo dos quitutes pedagógicos da moda. Compreender o pelicano vai além de contemplar o ovo. Compreender o ovo, vai além de tocar na casca. Precisamos ter lucidez no que ensinamos, por que ensinamos, para que ensinamos e como ensinamos. É preciso clareza sobre qual concepção de alfabetização subjaz às práticas alfabetizadoras; e como poderemos, realmente, transformá-las, é o grande desafio na formação de professores.



Por isso, volto a perguntar: **em que tempo/movimento as experiências de formação permanente das professoras alfabetizadoras passam a relacionar as aprendizagens de si e do mundo, com suas trajetórias pedagógicas para transformar o cotidiano do aprender e do ensinar institucionalizado?**

Ovos de pelicano de onde nascem pelicanos, seriam galados?

Para além da alfabetização compreendida como decodificação dos códigos linguísticos, a formação oferecida pelo PNAIC prioriza a necessidade de que os alfabetizadores compreendam o funcionamento do sistema de escrita em práticas sociais de letramento; que a interdisciplinaridade colabora com a fluência na leitura e no domínio de estratégias de compreensão do mundo e de produção de textos escritos, garantindo às pessoas, sua plena cidadania no mundo da cultura escrita; e que alfabetizar é um processo composto por diferentes áreas de conhecimento entendido em diferentes linguagens.

Observamos que tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas. (Caderno de Apresentação, 2014, p.08)

O Programa começou com “Alfabetização e Letramento – Linguagem”, com a UFSM, em dezembro de 2012, prolongando-se por todo o 2013; em 2014, finalizando a carga horária de formação, apenas em janeiro de 2015, com a ênfase na Matemática.

A Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. (Caderno de Apresentação, PNAIC – Matemática, 2012, p.05)

Durante o trabalho em 2012, como Formadora em Santa Maria, já comecei a vislumbrar algumas transgressões possíveis, embora o trabalho estivesse sendo bastante solitário, enquanto equipe de formação. As respostas do GT14, ao trabalho desenvolvido, estavam bastante promissoras. Mas foi em 2013, com o PNAIC/Matemática, que delineei minha teoria.



Neste ano seríamos dois formadores para cada GT, um da área da Linguagem, outro da Matemática. A Coordenação do programa, também seria feita por dois coordenadores: na área da

Linguagem, Prof^a Helenise Sangoi Antunes e na da Matemática, Prof^a Liane Ross. As duplas foram organizadas pela Equipe Técnica. Nesse ano, solicitei trabalhar no polo de Santa Rosa, pois uma das tutoras que fizeram o Pró-Letramento comigo, foram designadas para lá. *Dessa forma não me sentiria tão solitária nas minhas ações e reflexões sobre ovos e pelicanos...*

Os GTs foram formados por Orientadores de Estudos agrupados pelas Coordenadorias Regionais da Educação do Estado do RS, conforme explica o documento norteador elaborado pela Secretaria de Educação Estadual: “*Cada Polo agrupa um conjunto de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), Em regionalização acordada entre as Instituições de Ensino Superior (IES) Formadoras e SEDUC (...)*” (Departamento Pedagógico, 2014, p.04).

Como contei anteriormente, os GTs tiveram dois formadores, um da Educação Matemática e outro da Linguagem, com exceção do GT da Sabrina, em que ela atuou sozinha. Parece que faltaram formadores inscritos na área da Educação Matemática. Nossas Supervisoras são da área da Matemática. Tínhamos diferentes pontos de vista relativos ao currículo da Educação Matemática, a discussão permanente era instigante e produtiva. Embora os Cadernos propusessem uma excelente ação pedagógica pela linha teórica da Educação Matemática, pensando-a em consonância com o material de formação em linguagem, isto é, entendendo-a como um instrumento para a leitura do mundo ao superar a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações, ainda era necessário estabelecer as relações com os conhecimentos pertinentes ao Ciclo Alfabetizador.

*Acho que a casca desse ovo é muito dura...
O impacto não quebrou a casca...*

Tudo ainda era muito discursivo. Carecia das reflexões, de permitir-se não ver um pelicano em cada ovo.



Nessa polêmica, algumas de nós compreendemos que todas as áreas do conhecimento que estão amalgamadas ao Ciclo de Alfabetização na perspectiva do letramento, **são LINGUAGENS**. Formas de se comunicar com o mundo. Em um Ciclo Alfabetizador, os conhecimentos estão intimamente

conectados aos processos de pensamento na sua forma de interagir com/no mundo em um movimento cíclico de ação, reflexão sobre as práticas e nova ação que seja transformadora da pessoa pelas aprendizagens em que se constitui. Percebemos a exigência de, em um Ciclo Alfabetizador, perceber o conhecimento através do olhar da transdisciplinaridade. As formações também precisavam ser organizadas nessa perspectiva, para que as O.Es pudessem compreender. Uma questão de vivência. Permitir-se experienciar a teoria, a partir das práticas e da consciência que criamos através da ação. Uma questão fenomenológica.

Comecei a compreender porque todos os **espaços e tempos da prática** eram formadores e porque pensar em um **tempo/movimento transformador**. A professora Débora, por ocasião da qualificação do projeto, pediu que explicasse melhor essa questão do tempo/movimento e vou fazê-lo.





Minhas memórias, os estudos e planejamentos com minhas parceiras, meus estudos individuais, minhas aulas na Universidade, as discussões com as Supervisoras, as conversas com as formadoras, os embates teórico-práticos com as outras formadoras, elaboração, apresentação e/ou publicação em anais de

diferentes trabalhos pelo Brasil e em Portugal, mas essencialmente, minhas aulas com os meus GTs. convenceram-me que não é uma questão epistemológica, mas **fenomenológica**.

Não se trata da natureza dos conhecimentos e dos seus postulados expressos em teorias, mas da essência das coisas e como são percebidas no mundo. Os fenômenos dão-se na consciência que define sua percepção expressa nas ações cotidianas.



Em tempos de omelete, quebrar a casca, mesmo que dura, é necessário...

Vamos à omelete. Precisamos da frigideira...

A FRIGIDEIRA

Conta-se nessas histórias de sabedoria popular, que um jovem recém-casado notou a forma com que sua jovem esposa preparava o peixe para fritar e ficou curioso. Com firmeza ela cortava a cabeça e o rabo. Clact!! Clact!! Bem cortados, sobrando quase que só a metade do peixe. Ao ser questionada, a esposa respondeu:

- Aprendi observando minha mãe, que sempre fez assim e ficava muito saboroso. Acredito que esta seja a melhor maneira de preparar um peixe frito. Por isso faço assim.

Sempre que a esposa preparava peixe frito, fazia-o desta forma, observava o marido, com os olhos compridos no preparo. Mas não dizia nada, pois não entendia nada de cozinhar e não iria contestar os dotes culinários da sogra que preparava pratos suculentos e saborosos. E o aroma que emanava da cozinha da esposa, confirmava que ela seria uma ótima cozinheira.

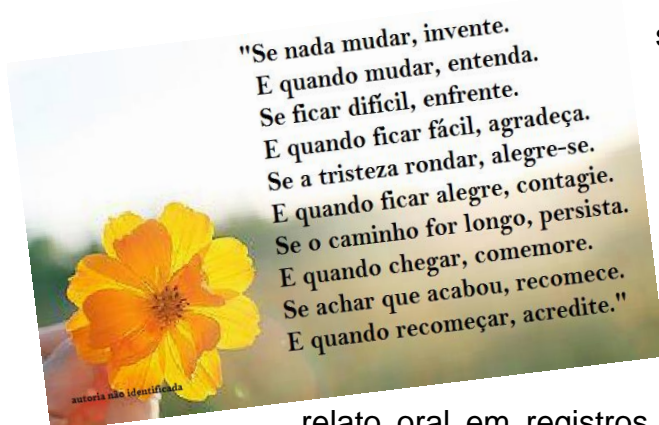
Foi num domingo, o dia propício de filar a boia das mães, que a sogra preparava peixe frito para o regalo de todos. E lá foi ele espichar o olho para compreender o segredo revelado. Mas, para seu **espanto**, o peixe não estava sendo decepado como sua esposa o fizera. Ela não cortava tanto quanto a jovem que disse que o fazia por ter aprendido com ela. Um peixe transformava-se em vários suculentos pedaços.

- Como assim? – surpreendeu-se o rapaz, que, imediatamente questionou a sogra.

Rindo, a senhora respondeu-lhe:

- Querido, sempre cortava o peixe daquela maneira porque a minha frigideira era pequena.





Através dos séculos, o relato oral sempre foi a maior fonte de dados para as Ciências, em geral, através da transmissão da palavra, isto é “*experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos*”. (QUEIROZ, 1988, p.16). A invenção da escrita, nada mais é do que a cristalização do

relato oral em registros mnemônicos. A História Oral, como é chamado agora o Relato Oral, em função de sua revalorização, é uma técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas que contribui com o pensamento acadêmico com sua vivacidade e fartura de detalhes que configuram os aspectos dos fatos sociais. É uma forma de registrar o que ainda não está determinado em documentações escritas e que se não for registrado, em uma sociedade contemporânea e essencialmente urbana, tenderá a desaparecer. É importante ressaltar que Histórias de Vida, conforme Queiroz (1988), pesquisadora da Sociologia, diferenciam-se das autobiografias, biografias, depoimentos pessoais e das entrevistas. No entanto, em pesquisas na Educação e na Antropologia, existe uma visível tendência a aproximar biografias e autobiografias das Histórias de vida, pois os elementos presentes na cultura de um determinado tempo-espço desse sujeito, podem ser elucidadores ao objeto de pesquisa. É preciso transformar o narrador em colaborador e relacionar suas histórias, saboreando-o na construção de textos elucidadores do contexto, pois este e o objeto de pesquisa são intrínsecos. O objeto só existe em um contexto.

Meu enfoque inicial, ao começar o Doutorado, era sobre as classes multisseriadas nas escolas rurais de Viamão(cidade onde moro) e as diferentes vozes que se silenciavam em escolas imbuídas de ruralidades.

Mas eu fui seduzida.

O PNAIC e as possibilidades de fazer a diferença na vida das pessoas através da formação de professores alfabetizadores exerceram sobre mim um processo de **sedução**.



A Helenise, minha orientadora, propôs:

- Crys, porque tu não escreves sobre o Pacto?

Não esperei duas vezes.

Além de fazer uma omelete, vou escrever sobre como encantar as pessoas através do alimento. O alimento da alma.

Concordei em escrever sobre o Pacto porque a participação no PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - alimentou-nos a alma, alegrou-nos como seres humanos e desafiou-nos como educadores.



Encontrei, no evento organizado pela URI, a Dani. Aquela monitora que me acompanhou na primeira Formação do PNAIC, orgulhosamente, apresentando trabalho sobre o Pacto. Ela postou essa foto na sua página, no Facebook, marcou-me e comentou:

“Muito bom ver que sua formação no PNAIC tem motivado as profs da rede de ensino a retornar aos eventos científicos e que você está junto, acompanhando e crescendo com elas. Te adoro, Crystina.” (Daniela, 2014)

Essa outra Menina Inventiva, representou nosso GT, no Seminário Final, em Curitiba, apresentando trabalho, contando histórias das nossas formações e apresentando seu Diário de Bordo, escrito com juntamente com a colega Ângela. Encantada consigo, Deise segredou-me: - “Prof Crys, quero fazer o Mestrado.”



Não escrever sobre essa história, a nossa história em (trans)formação, era permitir que ela desaparecesse abocanhada pelo mundo acadêmico e digerida pelos dados estatísticos que comprovem a qualificação do ensino na escola pública.

Mas ela não se trata de ensinar. É um tratado do aprender. Da forma como deslocamos nosso foco de formação do ser professora, para estar em uma **cultura da professoralidade**.



Foi na visita à Ilha Flutuante de Uros, conversando com o povo Aymara e conhecendo suas histórias, que tive certeza da necessidade do desenvolvimento de uma cultura da professoralidade. – Ó!! Lá está a escola!! As mais amarelinhas! Uma das índias apresentava-nos seus trabalhos em artesanato. Todas as peças, utilizando

bordados, tecelagens e esculturas em totora (planta utilizada com diversas – muitas! – funções, que sustentam as ilhas e permitem que elas boiem no Títicaca peruano). Ela estendeu, diante de nossos olhos encantados, uma tapeçaria onde sua história de vida estava bordada. Amei. Logo em seguida, outra índia tomou-me pela mão e levou-me para conhecer sua habitação, que consistia em uma casa, igual a todas as outras, construída de totora, de uns 3X3, onde havia uma cama de colchão de casal no canto oposto da entrada de uma porta. Sem porta. Apenas a abertura, onde tínhamos que nos abaixarmos para entrar. Alguns pertences pessoais organizados nos cantos e poucas (no meu conceito) roupas penduradas. Ali, contou-me a índia, habitavam o casal e seus dois filhos. A cozinha, coletiva, assim como os banheiros, compartilhados com os outros habitantes. O local de lazer e trabalho, também eram compartilhados pelas pessoas (família) que habitavam a mesma ilha. Muitas ilhas flutuavam no lago. A descendência, era tailandesa, de onde vieram os deuses, filhos do criador, que emergiram das águas do lago: Manco Capac, o filho sol e mama



Oclo, a filha Lua. O lugar onde nos receberam era como uma praça, para essa vida cotidiana. Ali, montaram uma maquete para que entendêssemos sobre o que estavam contando. -me as mãos novamente e pude refletir sobre seus dedos ásperos e fortes, guiando-me, pés descalços, sobre o chão de totoras. Destampou um canteiro de artesanatos que havia feito, olhando em meus olhos, totalmente sorridente e orgulhosa da surpresa que me oferecia. E lá estava sob MEU olhar, a MESMA tapeçaria! Não vacilei. Comprei-a. Juntamente com outras histórias em artesanato. Nesse instante, ouvi a índia que havia nos recebido inicialmente:



- Crystina (ela lembrou meu nome!). -
Compra!

E sacudia sedutoramente, a tapeçaria que havia mostrado inicialmente. Eu respondi:

- Já comprei uma igual.

Ao que ela, prontamente e sorridente, sem ofender-se, retrucou à minha ignorância, ainda sacudindo mansamente a tapeçaria:

- É outra família. É outra história. É diferente.

Confesso que me senti emocionada e envergonhada por não perceber que a história de vida de cada um, mesmo que retratada em artes cotidianas, NUNCA é igual. Eram as mesmas figuras, mas o bordado era outro. A tecitura fora feita por outras mãos, outros olhares, outros sentidos ... A mesma história cotidiana em outra escolha. Além da história de vida, na (auto)biografia em bordado. A minha lógica capitalista impediu-me de comprar mais uma tapeçaria, mas a consciência de uma cultura da professoralidade, fez com que eu me aproximasse para ouvir suas histórias em artesanias. Acabei comprando um móbile em maravilhosos pompons azuis, de onde pendiam, em totoras, representações da vida cotidiana.



- Boa escolha - disse a índia - os pompons coloridos são para dar sorte. Os barcos, é de totora, são a nossa vida. Esse aqui - disse, apontando um casal no barquinho, bem no meio do móbile - É eu e meu marido, indo namorar.

(Memórias Viajantes - Crys. 2015)



Entendida como uma metodologia que favorece as relações entre memória e história, as Histórias de vida inter-relacionando-se com a história do tempo em tríade, passado, presente e futuro, isto é, de um tempo que não é apenas recorte, mas movimento, possibilita aos pesquisadores captar o que não está explícito, talvez mesmo, o indizível que, recolhido na memória das pessoas expande possibilidades da compreensão do real. Vivenciar a história do tempo/movimento permite que se perceba com clareza a articulação entre as percepções e as representações dos atores sociais e as determinações e interdependências que tecem as relações sociais e as transformações culturais.

A experiência humana, pessoal/social, tem uma natureza temporal cujo caráter apresenta-se articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade “tempo cronológico”/“tempo fenomenológico”. (...) A perspectiva tridimensional do tempo narrado, também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro. (ABRAHÃO, 2006, p. 150/151)

Acredito que tenhamos uma quarta dimensão que articula os três tempos, o passado, o presente e o futuro, e que se expressa em um movimento da memória. Nem passado, nem presente, nem futuro, mas as relações que se entrelaçam entre os três tempos em um movimento identitário protagonista da história das pessoas. Uma fotografia, por exemplo, captura a essência desse momento e veicula as relações que envolvem a aprendizagem.

O que eu tinha observado no início, de maneira desimpedida, sob pretexto de método, a saber, que toda foto é de alguma forma co-natural a seu referente, eu o descobria de novo, em estado de novo, deveria dizer eu, dominado pela verdade da imagem. Por tanto, a partir de então, eu devia aceitar misturar duas vozes: a da banalidade (dizer o que todo mundo vê e sabe) e a da singularidade (salvar essa banalidade de todo o ardor de uma emoção que só pertencia a mim). Era como se eu procurasse a natureza de um verbo que não tivesse infinitivo e que só encontraríamos provido de um tempo e de um modo. (BARTHES, 1984, p.114)



Tempo e movimento se unem em um verbo indizível que se justapõe pelo estranhamento daquilo que é filosófico ao ser. Podemos dizer que a Filosofia busca a compreensão da realidade a partir da ótica de como as

peças se relacionam com o mundo. A Filosofia reflete sobre, a existência, o conhecimento, a verdade, a moral, a estética, a ética, a mente e a linguagem. As formações, com todo o seu potencial de aprender e de ensinar, devem resultar em transformações, pois são essas que se apresentam como fatos históricos, inicialmente, nas pessoas para, só então transformarem a sociedade e seguir em contínua formação. Esse é o agir filosófico em educação entregar-se a um tempo/movimento que repercute em uma “pesquisa” interior, voltada para si, mas que se fundamenta na curiosidade para com o mundo. Na Filosofia é essa atitude de olhar



para si para compreender a ação do ser humano no universo, que a constitui como uma disciplina de estudos movida pela curiosidade e que se fundamenta na realidade perceptível aos sentidos. Não existe filosofia sem a teorização da prática.

Na perspectiva social e, consequentemente na ação da formação de professores, a filosofia não se constitui como uma forma de conhecimento em si, mas como um comportamento, uma evolução fenomenológica da formação das pessoas como agentes sócio-culturais, perceptível através da (auto)biografia e as escritas de si e do outro, em Diários de Bordo.

Assim, essa metodologia – a (auto)biografia - se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afeta, sua história, seu passado; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construídas no presente e no passado, com prospectiva para o futuro. (ABRAHÃO, FRISON, 2010, p.191)

Como humanos, somos seres em contínua evolução através de uma atitude natural de curiosidade em relação à vida, sempre buscando, através da história, conhecimentos que aprimorem e qualifiquem a existência. Essa é uma atitude natural das pessoas. No meu entender, esse deve ser o caminho da formação, pois é assim que se dá a (trans)formação.

Entre La Paz e Cochabamba, voltamos a encontrar estradas serpenteando montanhas, só que não mais com seus picos nevados. Novamente os tufos de grama dura, casas de areia e pedra, solitárias, alguns pastoreios de lhama ou ovelhas e, nos recortes dos rios, vales abençoados.

Ao longo das estradas, é costumeiro encontrar cães deitados no estreito acostamento (parece-me que feito para pedestres, mais do que para carros). Eles guardam os rebanhos para que não ultrapassem os limites do campo e penetrem na estrada. E, mesmo que o rebanho não esteja lá, porque foi para a tosquia, ou venda, os cães estão lá. Com toda a sua paciência, fidelidade, compreensão, satisfação e competência em desempenhar sua tarefa. Mas, será que é de cães que estaria falando? Ao final do dia, arrebanhando as ovelhas, lhamas e até alguns, vacas, retornam ao calor dos seus lares... Outra coisa que me chamou a atenção, é que eles são todos iguais, quero dizer, tem o mesmo perfil: grandes, pretos e peludos. Alguns com manchas e algumas exceções. A impressão que tenho, é que estou vendo o mesmo cão. A importância do cão para o rebanho é fundamental para sua segurança e aprendizado, pois as ovelhas têm que aprender que não podem ultrapassar os limites do campo e ir para a estrada. Devem aprender que podem viver pacatamente com o pasto, no pasto e do pasto que lhes é oferecido em abundância, além da água e do abrigo, onde sempre serão conduzidas em segurança. Ir. Servir. E vir. Cotidianamente. Até que um dia, passem-lhes a faca no pescoço. Mas o cão estará lá. Até não mais conseguir executar seu trabalho, estará ensinando as ovelhas.

(Memórias Viajantes, Crystina, 2015)



A história sempre será uma contínua construção e nós, seres inacabados pautados pelas nossas memórias e, conseqüentemente, nas escolhas que fazemos em lembrar, ou esquecer. A aprendizagem é um processo filosófico de comunicação conosco e com os conhecimentos construídos através dos tempos, movido pela curiosidade e pelo desejo afetuoso de qualificar a existência.

Para Freire, as relações de ensino-aprendizagem estão relacionadas ao inacabamento de homens e mulheres no mundo. Essa característica, reafirmada por ele (1997), exige que o processo educativo escolar esteja permanentemente aberto às questões emergentes na sociedade. Que seja dialogado com elas, sem, contudo, abrir mão de suas origens, sua cultura, suas experiências, enfim, seus saberes e fazeres. (BARCELOS, 2013, p.78)

Ao reler Freire (1981, 1998, 1997) e as reflexões realizadas por Barcelos (2013) bem como nas aulas oferecidas pelo Professor Valdo Barcelos, na UFSM, no segundo semestre de 2013, encontrei os caminhos para desenvolver a pesquisa. Ir além da história oral, das narrativas: a (auto)biografia.

A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autoreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais. Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. (ABRAHÃO, 2004, p 202)

Precisava investigar não as práticas pedagógicas cotidianas expressas na cultura escolar, não o processo de formação, ou o PNAIC, mas as relações dialógicas fundantes da **ambiência**. Nos dicionários, entre eles, o Michaelis (2016 – *on-line*), ambiência é definida como a “*qualidade do que é ambiente*”, “*um conjunto de condições morais que cercam uma pessoa e nela podem influir.*” Tudo aquilo que cerca, inclui e envolve construindo o meio físico, estético, ético e psicológico, especialmente elaborado para a constituição da humanidade.



“O quanto nos divertimos, só nós mesmas sabemos, porque se cria laços que nem o tempo desfaz! É aprendizado, risos, experiências, dores, calores, sabores ...” (Laura – O.Es – 2014)



Aproximando as histórias de vida da(auto)biografia, é possível estabelecer e compor procedimentos de trabalho criadores de ambiência, interligando teoria e prática ao suscitar questões que devem ser solucionadas pelas próprias relações de saber cotidianas, percebidas pelas narrativas pertinentes que entrelaçam culturas, histórias e memórias. Através da(auto)biografia faz-se possível analisar e relacionar subjetividades que auxiliam na produção de conceitos que transformam a compreensão da própria prática alfabetizadora, pois quando recompomos a nossa história, estabelecemos o diálogo necessário à (auto)avaliação (tempo – relações entre passado, presente e futuro) e o movimento (trans)formador.

Dessa forma, é possível investigar em qual tempo/movimento as professoras alfabetizadoras dos GT14 (Santa Maria), GT12 (Santa Rosa) e GT15 (Caxias do Sul), integrantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foram agentes biográficos ao relacionar as experiências de formação permanente e conhecimento, numa contínua aprendizagem de si e do mundo, no campo da cultura escrita.



GT14



GT12



GT15

Recomeçando as atividades do PNAIC no seu terceiro ano, em setembro de 2015, o primeiro módulo de 80 horas, referiu-se às outras áreas de conhecimento. Durante as formações, reconheceu-se que todas as áreas de conhecimento são diferentes linguagens de entender e expressar o mundo. Os anos de 2015 e 2016 compreendem a formação dos professores alfabetizadores abordando, através dos Cadernos de Alfabetização, as demais áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Como começamos as formações apenas em setembro, o segundo módulo para finalizar o trabalho com os cadernos ficou para 2016.

Todos os Cadernos de Alfabetização estão no portal do MEC, à disposição de quem quiser fazer *download*. Conforme a publicação *on-line* dos mesmos pelo MEC, são dez cadernos distribuídos por temáticas, além do Caderno de Apresentação, que repassa conceitos e princípios a serem desenvolvidos, em cada volume.

1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização –

2. A criança no Ciclo de Alfabetização

3. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização

4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização

5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização - Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização

6. A arte no Ciclo de Alfabetização

7. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento

8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização

9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

10. Integrando saberes



No último trimestre de 2015, apenas o Caderno de Apresentação e os três primeiros volumes foram trabalhados, os restantes ficaram em promessas para 2016. Como formadora, novamente participei do Edital Público elaborado pela UFSM e, sendo selecionada, junto com as outras integrantes, fomos convocadas para uma



reunião que estabeleceria as diretrizes para o trabalho de 2015. Funcionávamos com três polos: Santa Maria, Santa Rosa e Caxias do Sul. Dessa vez, seria como no primeiro ano, apenas um formador por turma. Fui designada para o Polo de Santa Maria, o que me deixou apreensiva, pois não estaria com meu grupo anterior, o de Santa Rosa, amalgamado em mim como minhas “Meninas Inventivas”. No transcorrer da reunião, fiquei sabendo que não seria o mesmo grupo, o GT12, pois algumas Orientadoras de Estudo seriam novas e outras, haviam saído. Realmente, algumas fizeram contato comigo, dizendo que seus municípios, em função de mudanças decorrentes das eleições de 2014 e outras de gestão, seus municípios de origem não haviam assinado novamente o Pacto com a Federação. Conseqüentemente, elas não se fariam presentes. Quando a Equipe Técnica estava organizando os grupos de trabalho das Formadoras dos três polos, uma delas, selecionada para Caxias do Sul, manifestou-se dizendo que tinha dois filhos pequenos, sendo que um ainda era amamentado no peito e que ela era moradora de Santa Maria. Se ela não pudesse ficar em Santa Maria, não poderia participar do Programa, visto que, além das questões da maternidade, também tinha aulas na UFSM (fomos colegas em uma disciplina). Pensei rapidamente e trocando olhares com a minha Orientadora, ofereci-me para ficar em Caxias do Sul. Somos mães, também amamentamos nossos filhos e somos apaixonadas pela nossa profissão! Por outro lado, moro em Viamão, ir para Caxias do Sul economizaria muito o meu tempo de viagem, bem como o custo das passagens. Além disso, seria a única integrante do grupo de formadores que passaria pela experiência de desenvolver o trabalho nos três polos. Isso seria muito pertinente para a minha autoformação e para a pesquisa. A outra formadora ficou muito grata e, abraçando-me com olhos marejados, manifestou seu apreço pela minha atitude que lhe oferecia a oportunidade de integrar um Programa Federal com tal magnitude. E

eu, com toda essa minha inquietude, já vislumbrava um tanto de possibilidades inéditas de novos diálogos com o novo: a cidade, o polo (na Universidade de Caxias do Sul), novas colegas formadoras e um novo grupo de trabalho. Perfeito...

Quebrou-se o ovo.

Não teremos mais pelicanos?

Só teremos omeletes?



4 NO FRIGIR DOS OVOS...

A escola não é um componente natural da vida dos seres humanos. É uma criação histórica que se enraizou em um tipo específico de formação cultural das sociedades letradas. Sociedades escolarizadas são diferentes de sociedades não-escolarizadas. E ainda, nem toda sociedade escolarizada é igual, pois na instituição escolar definem-se os aspectos culturais do lugar.

...a escola não é uma instituição universal, mas uma realização cultural das sociedades letradas e marcadas por uma determinada modalidade de desenvolvimento científico e tecnológico, as quais, na atualidade, apresentam também clara presença de processos de urbanização, industrialização, burocratização e dos meios de comunicação de massa. A reflexão sobre o papel da escola será, assim, necessariamente marcada pela inserção histórica da escola num determinado tipo de formação cultural. (OLIVEIRA, 1997, p.98)

Frequentar a escola faz diferença na vida das pessoas, em seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e emocional. Como conseqüências cognitivas, refiro-me ao desenvolvimento do pensamento no processo de escolarização, em que é possível perceber, conforme Oliveira (1997):

- a capacidade de descontextualização do pensamento, que consiste em operar com categorias abstratas, independente de vivências pessoais concretas e das influências do campo perceptual imediato;



- o controle da própria produção cognitiva, que promove a formação à partir da auto-instrução; e
- procedimentos metacognitivos, elaborados a partir da consciência sobre os próprios processos de pensamento e capacidade de seleção de determinadas estratégias para a realização de diferentes tarefas.

Cabe esclarecer que diferenças psicológicas associadas às diferenças culturais não são evidência de maior ou menor competência intelectual, mas enfatizam procedimentos adequados às diferentes demandas contextuais. É preciso considerar a plasticidade cerebral dos seres humanos e sua capacidade de aprender que não permite que ele esteja apenas sujeito aos determinismos biológicos ou sociais, mas que se apresenta em constante construção do pensamento ao longo do seu percurso de formação. Inegavelmente,

A escrita favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito ao separa o produto escrito de seu autor e do tempo e local de sua criação e ao separar signo de significado. Favorece também, a consciência metalinguística, ao fornecer material para reflexão sobre a própria língua, e a consciência metacognitiva, ao permitir o exame repetido e crítico de fatos, ideias e argumentos armazenados sob a forma de registro gráfico. Fornece ainda, ao seu usuário, inúmeros recursos que podem auxiliar na utilização de procedimentos de controle cognitivo. (OLIVEIRA, 1997, p 99)

É no processo de escolarização que aprendemos a refletir sobre a relação instituída pelos signos entre as coisas da linguagem e as coisas do mundo (contexto). As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes, imperativas e estão relacionadas à diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e de vivências culturais e, essencialmente, à própria escolarização.

Charlot (2000) estabelece uma relação entre o caráter social e o saber, pois aprendemos para vivenciar nossas experiências culturais no coletivo. A relação com o saber faz-se uma relação social, visto que exprime as condições sociais da existência dos sujeitos, bem como de suas expectativas para o futuro. Esse princípio faz com que pensemos no tempo e no espaço escolar como vivências determinantes na existência das pessoas integrantes das comunidades escolares. Uma vida escolar pode fazer a diferença na formação das pessoas.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aderiu ao Programa Federal “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, instituído pela portaria publicada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no dia 05 de julho de 2012, no Diário Oficial da União (DOU). A portaria refere-se às ações e diretrizes gerais de um acordo (pacto) estabelecido entre o Governo Federal, Estados, Municípios e Entidades, firmando o compromisso de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, isto é, até os oito anos de idade.

É possível observar, nas últimas duas décadas, na legislação brasileira, uma evolução nas políticas públicas educacionais⁶, que retratada na afirmativa do art. 22 da Lei nº 9.394⁷, *“tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*.

Assegurando uma formação educacional comum e indispensável às crianças brasileiras, no ano de 2012, praticamente 16 anos depois, a Federação busca oferecer, dando continuidade às políticas públicas educacionais, além da universalização do Ensino Fundamental, o acesso e a qualificação da escola pública, assumindo o desafio de promover um ensino eficiente e diminuir a evasão e a repetência, principais causadores da distorção entre a idade das crianças e seu ano de escolarização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) mobiliza o país em torno dos Direitos de Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.

A redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 é alterada pela Lei nº 11.274⁸, e torna obrigatório o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, organizando os nove anos desse tempo escolar em ciclos de formação. O primeiro ciclo, composto pelos três anos iniciais, é o ciclo em que deverá ocorrer a alfabetização, de forma gradual e progressiva. Um processo contínuo que prevê desde a introdução de habilidades e conhecimentos necessários à alfabetização, o aprofundamento dos mesmos e sua consolidação em três anos.

⁶As políticas públicas nacionais também são influenciadas pelos mecanismos político-econômicos internacionais, mas não discorrerei sobre o tema porque este não é objeto dessa pesquisa.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996.

⁸ Promulgada em 06 de fevereiro de 2006.

De nada adiantaria, apenas antecipar o ingresso na escola dos sete para os seis anos, se a Federação continuasse se eximindo das políticas públicas



necessárias para corrigir a distorção idade/ano/tempo de escolarização, presente na maioria dos municípios brasileiros.

Cabe destacar que o PNAIC determina a idade certa para a alfabetização como princípio democratizador de qualificação da educação pública e não, como balizador para uma idade certa para se alfabetizar. Essa é uma forma para se minimizar as discrepâncias relativas à educação em todo o país e, ainda, buscar a solução para o problema de termos muitas crianças e adolescentes fora do tempo padrão escolar, em distorções de idade relativas ao período de escolarização.

A discussão que temos aqui, não é que exista uma idade certa para se alfabetizar, mas que com o PNAIC, a Federação propôs uma forma de, através das políticas públicas, impulsionar o processo de alfabetização nas escolas públicas, garantindo, além do acesso, que todos se alfabetizem até os oito anos de idade. A lógica utilizada é a da democratização e não das competências individuais e os processos de pensamento que levam os indivíduos a se alfabetizarem.



O artigo 32 da Lei nº 9394, prevê:

“ ... Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”

O texto prioriza o **desenvolvimento da capacidade de Aprender**, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades a partir do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Viabilizar o PNAIC em uma grande ação de formação de professores é o caminho possível e necessário, ao entendimento comum da Lei; e a consequente superação das práticas tradicionais alfabetizadoras, em possibilidades de alfabetização e letramento no período referente aos primeiros anos escolares (6 aos 8 anos), entendendo esse tempo escolar como um ciclo em que todos os professores, no primeiro ano, recebem alunos com seis anos, e deverão **introduzir** e desenvolver determinados conhecimentos e habilidades para, no segundo ano, **aprofundar** e, finalmente, no terceiro ano, **consolidar** as competências necessárias à alfabetização e ao letramento previstas nos saberes escolares. Dessa forma, não existe propósito na repetência escolar. É um ciclo de alfabetização, onde deve ser desenvolvida a capacidade de aprender de cada um, favorecendo a inclusão e o prazer de estar na escola. Como diz a o texto da Lei em questão, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender.



Através dessa pesquisa é possível compreender os processos envolvidos na construção da cultura escrita, em relação com as políticas públicas inovadoras, a formação de professores oferecida pelo PNAIC e a efetiva transformação das práticas pedagógicas alfabetizadoras. Para conquistar uma educação pública de qualidade é preciso concretizar os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, isto é, **na idade certa de estar na escola pública**, obrigatória e gratuita. Esse é um esforço que compete, agora, às instituições de educação e que será possível quando transgredirmos o antigo paradigma alfabetizador transformando-o em práticas sociais de letramento na idade certa de estar na escola, para uma ampla relação com a cultura escrita.

Ainda não basta frigar os ovos, como vamos temperá-los? Como iremos remexê-los? Se não remexer, não é omelete.

Quais saberes foram saboreados pelas Orientadoras de Estudos desses municípios a partir da formação oferecida pelo PNAIC/UFSM, nos três GTs com os quais trabalhei e que fizeram a diferença no contexto de seus territórios escolares?

4.1 Para entender o momento atual: A alfabetização na perspectiva do letramento (o tempero?)

Analisando a história da educação brasileira constatamos que, somente a partir do séc. XIX, as práticas de leitura e de escrita foram escolarizadas e a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade (MORTATTI, 2006) O direito à escolarização fazia parte do ideário republicano:

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita, na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão — o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (MORTATTI, 2006, p.3)

É o reconhecimento das transformações que a escola acarreta nas pessoas, mas ainda é um movimento insípido da escolarização pública, que ainda está longe de ser oferecida para todos.

Para alfabetizar, utilizava-se o método sintético (soletração, fônico e silabação) em muitas províncias e por muitas décadas. A proposta era iniciar o processo pelas partes até chegar na compreensão do todo respeitando uma ordem crescente de dificuldades.

Na leitura, reunidas letras e sons em sílabas (famílias silábicas), poder-se-ia ensinar palavras e, finalmente, frases. A escrita era restrita ao ensino da caligrafia e da ortografia, sendo as cópias, os ditados e a formação de frases, com ênfase no desenho correto das letras, os mecanismos da moderna alfabetização.

Com o método “João de Deus”, publicado em uma cartilha, em Portugal, no início da década de 1880, iniciou-se no Brasil, através da província de São Paulo e do Espírito Santo, com Antônio da Silva Jardim, uma acirrada discussão entre o novo método da palavração, que se baseava nos princípios da linguística e iniciava o ensino da leitura pela palavra para posteriormente, analisá-la conforme os valores fonéticos

das letras; e os adeptos dos métodos tradicionais para ensinar a ler. (MORTATTI, 2006)

Esse novo método passa a ser considerado pelos pesquisadores e professores inovadores, como fator de progresso social, contrapondo-se ao tradicional método sintético (soletração, fônico e silabação).

Na década de 1890, iniciando pela escola Normal de SP, em função de seus estudos inovadores, o método analítico é considerado o propulsor das aprendizagens do ler e do escrever. Para tornar os professores aptos a trabalharem dessa forma, nas cartilhas disseminadoras do método analítico, seguem instruções normativas ao seu uso. (MORTATTI, 2006)

O novo método baseava-se em uma concepção de caráter biopsicofisiológico da criança, entendendo sua forma de aprender o mundo como **sincrética**. Dessa forma, considerando a nova concepção de criança, inicia-se a alfabetização pelo **todo** (palavra, ou frase, ou texto) para, posteriormente analisar suas partes constituintes. As cartilhas, nessa época, baseavam-se também no método analítico (palavração e sentencição). (MORTATTI, 2006)

Concretiza-se na história da alfabetização no Brasil, a tradição de considerar que o ensino da leitura e da escrita envolve, necessariamente, uma questão de método, isto é, de como ensinar. Percebe-se o ensino da leitura subordinando a ordem didático/metodológica às questões de linguística.

As disputas entre pesquisadores e professores adeptos do **método tradicional (sintético) e do inovador (analítico)**, adentraram o século XX, quando a escola se transformou num lugar institucionalizado, em função da necessidade de implantar uma nova ordem política e social, onde o ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização passou a ser denominado como alfabetização. Assim, a escola assume a importante função de impulsionar a alfabetização e os conhecimentos básicos para a população, referenciando a aquisição do saber como imperativo da modernização, do desenvolvimento social e da conseqüente urbanização. (MORTATTI, 2006)

Mas cabe ressaltar que estamos falando de métodos de aprendizagem, isto é, fatores externos às pessoas e que devem conduzi-las à alfabetização. Não estamos falando de processos de aprendizagem, nem de como as pessoas se alfabetizam ou como as pessoas aprendem. Estamos falando do ensinar, separadamente do aprender, como se apenas aprendêssemos o que nos é ensinado.

Na década de 1920, as discussões incidem sobre o ensino inicial da leitura, sendo que a aprendizagem da escrita era considerada uma questão de caligrafia e do tipo de letra a ser empregada, demandando apenas treino a partir de exercícios e de ditado. Se, anteriormente a questão do **como ensinar** subordinava a ordem didático/metodológica às questões da linguística, nesse momento da história da alfabetização brasileira, passou-se a considerar as definições das habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças, como condição necessária à alfabetização. A preocupação é com, **a quem ensinar**, que passa a determinar a ordem didática como subordinada à ordem psicológica infantil.

Desde o princípio da escolarização no Brasil, enfrentamos a realidade perversa de que as crianças brasileiras, na escola pública, têm dificuldades em alfabetizar-se e, mesmo, de permanecer na escola. Esse problema estratégico envolveu ações de gestores públicos, legisladores, estudiosos, pesquisadores e professores que buscavam superar a lógica do fracasso escolar que adentrava, principalmente, as escolas públicas. A relação entre alfabetização e escola pública passou a sentenciar inúmeras crianças ao fracasso escolar, em função, entre outras coisas, da dificuldade de concretização do ideário republicano em relação ao empoderamento do conhecimento e do aprender a ler e escrever.

Com o passar dos anos, o problema da alfabetização brasileira apresenta-se cada vez mais grave e as buscas por novas propostas que sentenciassem o analfabetismo da população ao seu final, ainda eram perseguidas. Passaram então, a promover a união dos **dois tipos básicos de métodos de alfabetização: o sintético e o analítico**. Mas ainda sentenciando a alfabetização uma questão de método. Nas décadas seguintes, eram usados concomitantemente, os dois métodos, denominando essa prática de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico), considerando essa ação metodológica mais eficaz. (MORTATTI, 2006)

Uma tendência à relativização do método empregado na alfabetização enlaça o país, em função das novas e revolucionárias bases psicológicas, propondo, através do teste ABC, oito provas destinadas a medir o nível de maturidade necessária à alfabetização. A finalidade do teste ABC era classificar os alunos objetivando a sua organização em classes homogêneas e a consequente racionalização e eficácia da alfabetização.

O **como** ensinar, fundamentado em bases psicológicas da maturidade infantil, classificava-se em habilidades sensoriomotoras que preparavam as crianças para a alfabetização. E o **“a quem ensinar”** define as possibilidades de alfabetização, que passam a ser mensuradas e subordinadas ao nível de maturidade infantil e desenvolvidas em classes homogêneas. A escrita ainda é vista como habilidade caligráfica e ortográfica ensinada simultaneamente à leitura. Para aprender, as crianças deveriam passar por um período preparatório embasado em exercícios que desenvolvessem suas habilidades visuais, auditivas e motoras.

Foi nesse período que ingressei na escola pública, pois na época, as escolas estaduais eram consideradas as melhores e minha mãe trabalhava em uma delas.

Hoje, acho graça quando os professores reclamam de seus *medonhos*. Vai ver que eles nunca tiveram infância, ou se esqueceram dela, ou foram princesas de uma corte imaginária que não consegue ver-se oprimida no próprio título que a faz opressora. Bem, acho que meu Jardim de Infância não estava tão florido assim. Chamaram minha professora. Conversaram exaltadas. Chamaram minha mãe. Eu não tinha idade, não estava matriculada, não poderia ficar. Minha avó! Não. Não lembro porque não poderia ficar com ela. Na delícia das minhas aventuras, acho que esqueci este detalhe. Talvez porque minha avó sempre foi uma mulher doente. Este deve ter sido um período de crise. Minha mãe atucanou-se. Não tinha com quem deixar-me. A professora desabafou, queixosa, doída pela amiga, que nada podia fazer. Quem mandou minha mãe alfabetizar-me?! Nada poderia fazer no Jardim de Infância, para controlar-me. Interessante esta necessidade do professor em quer controlar sua turma. De necessitar de alunos silenciosos, imóveis. Em empregar mecanismos disciplinadores da retidão, do silêncio e do copiar. Minha mãe ficou estupefata! Não! Ela não o fizera! Nem sabia! Como assim? Como se as pessoas não aprendessem na interação com o outro. Como se fosse só o professor quem tivesse o poder mágico de ensinar. Como se só existissem coisas para serem aprendidas com professores. Como se apenas a escola fosse o lugar do aprender. Fui chamada para perto delas. Um livro aberto. Mandaram-me ler. Oba! Histórias! Barbada! Lí. Fizeram um ditado. Escrevi com uma letrinha redondinha que brotava do lápis preto seguro pelas mãozinhas gorduchas. Passaram cálculos. Somei e subtraí. Minha mãe, coitada, não parava de abrir a boca. Achei que seu queixo ia cair. Mas no fundo, dos seus olhos, eu conseguia perceber o brilho da satisfação. As duas, Diretora e Professora, solidárias com a colega-mãe, fizeram um acordo: Eu ficaria na turma da minha mãe. Se eu acompanhasse

o grupo, a turma 11 (aquela turma 11) da escola, elas dariam um jeito na minha matrícula. Eu tinha cinco anos.

(Memórias da Escola, Crystina - 2002)

Por eu não me adequar ao paradigma alfabetizador da época, fui tratada como um caso que necessitava de disciplina, o que resolveria meus problemas de maturidade e excesso de **infância**.

A tradição do ensino da leitura e da escrita como resultados do como ensinar subordinado ao nível de maturidade infantil, desloca o enfoque dos métodos para as questões psicológicas, priorizando estudos direcionados a **quem se ensina**. Essa é a lógica que percorre o país até o final da década de 1970: as questões de ordem didático-metodológicas estão subordinadas às questões psicológicas, niveladoras das possibilidades de aprendizagem.

Enquanto isso, em algumas escolas de Magistério...

Cabe lembrar, que durante a Ditadura, era proibido falar de Piaget e Freire (1921-1997) nas escolas formadoras de professores, visto suas teorias serem consideradas revolucionárias. No meu caso, fiz o magistério no renomado Instituto de Educação General Flores da Cunha, de 1976 a 1979, onde, felizmente, tinha professores com pensamentos transgressores, com destaques para as de Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Língua Portuguesa e História.

No Magistério, lembro de algumas professoras perguntando se tínhamos certeza que queríamos ser professoras e expunham os muitos problemas da profissão Mas o brilho que elas traziam no olhar, o desafio que se impunha na entonação, o orgulho, visível na postura ... Não tínhamos como desistir. Sim. Queríamos ser professoras. Fiz meu Magistério nos anos finais da década de 70. Às vezes, ao fundo da sala de aula de determinadas professoras, um homem de preto sentava-se. Olhávamos enfileiradas, muitas vezes de vesgueio, como se nossas nuças estivessem sendo perfuradas por um raio incisivo vindo de um olho superpoderoso que a todas nos vigiava. Mas não éramos seu interesse prioritário. Hoje compreendo melhor essa tirania, o que me fez diferente. (Memórias da Escola – Crystina - 2014)

No início da década de 1980, como final da Ditadura, novas exigências sociais e políticas, também encaminham questionamentos no campo da educação. Na alfabetização introduz-se o pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita, desenvolvidas a partir das pesquisas de Emília Ferreiro

e Ana Teberoski (2001) com bases no construtivismo e nas pesquisas de Jean Piaget (1896/1980).

As novas propostas construtivistas trazem uma revolução conceitual que se processou no campo da alfabetização, deslocando a discussão dos métodos de ensino decodificadores, para o processo de aprendizagem da criança, absorvendo-a como um sujeito cognoscente capaz de construir sua própria aprendizagem relacionando-se com o sistema notacional organizado por nossa cultura escrita.

Vários municípios, através de políticas públicas, apropriaram-se do novo paradigma sobre a aprendizagem e, especificamente sobre a alfabetização, oportunizando formações para que seus professores pudessem refletir e aplicar os novos princípios da aprendizagem e da alfabetização. Mas, será que conseguiram digeri-los? Essa forma de deglutição dos métodos de alfabetização, acostumou os professores a pensarem dessa forma: priorizando os métodos. E o tempero inovador da época, que apresentava a alfabetização como um processo de aprendizagem, acabou sendo compreendido como um novo método para alfabetizar e avaliar essa alfabetização. Ainda não foi possível romper com a lógica excludente, classificatória e massificadora da alfabetização, nem com a tradicional forma de tratar os problemas da alfabetização como uma questão de método direcionado a quem aprende.

Como estou utilizando o método (auto)biográfico, fica possível fazer algumas análises, com a minha formação. Já trabalhei com Jovens e Adultos, através do AJA (Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Viamão), no final da década de 90, e do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), na primeira década do novo milênio. Estudei Freire e Piaget desde o final da década de 1970. O que me faz afirmar que os problemas da alfabetização não estão na questão do método, ou de “a quem alfabetizamos”, mas na compreensão filosófica do que seja alfabetizar...Discussões acirradas aconteceram entre os educadores que baseavam suas aulas nos métodos de alfabetização e nas cartilhas que os divulgavam, e os que avalizaram as propostas construtivistas, adequando suas atividades como “construtivistas”, “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”. (MORTATTI, 2006, p.11)

Freire, por ser considerado subversivo, ainda era pouco discutido no país e, mesmo assim, as discussões que aconteciam, preocupavam-se com as concepções

filosóficas e sociológicas que este significativo pensador trouxe para a alfabetização e educação, como um todo. Embora tenhamos rompido com a Ditadura, ainda temos ideários Republicanos que mantêm a lógica classista, consumista e excludente em seus interesses comuns; e o consenso de direitos ainda é balizado pelo poder e opressão às parcelas mais pobres da população.



Para pensar uma Formação de Professores Alfabetizadores que operacionalize um Programa Federal que pretende revolucionar a educação a ponto de alfabetizar todas as crianças na Idade Certa, o tempero tem

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Paulo Freire

que ser na Filosofia da Alfabetização. Precisava trabalhar com uma concepção Fenomenológica da Alfabetização e da própria Formação de Professores, onde a ação de ensinar esteja perfeitamente conectada ao aprender, de forma que esse binômio aprender-ensinar, esteja amalgamado a ponto de fazer-se uma única ação.

O fato do novo paradigma alfabetizador apontar para novas propostas de superação do fracasso escolar, não significa que tenha sido aplicado em sua essência e com sucesso, nas salas de aula. Muitos professores que afirmavam serem construtivistas, não apresentavam a realização da sua prática sobre essa perspectiva, ainda focando no método e compreendendo o construtivismo como uma metodologia.

Essa revolução conceitual também trouxe uma mudança significativa relativa às questões de metodologia, transpondo a ideia do "como ensinar" (metodológica) para "quem aprende" e "como aprende", criando um consenso ilusório (MORTATTI, 2006, p.11) de que a aprendizagem acontece independentemente do ensino. Uma expressão comumente ouvida é a de que "os alunos aprendem independentemente dos professores".

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, dentre tantas outras iniciativas recentes. (MORTATTI, 2006, p. 11)

Outro aspecto que cabe ressaltar é que, anteriormente, os estudos recaíam muito sobre a leitura, considerando a escrita como objeto de treino dos alunos e, a partir do ideário construtivista, a escrita passou a ser objeto de estudo e, até mesmo, de forma prioritária de aprendizagem.

A alfabetização apresenta-se como um objeto de estudo para muitos pesquisadores, buscando superar o fracasso escolar e o conseqüente analfabetismo. Como consequência, tivemos a consolidação de múltiplas teorias que intencionavam contribuir para que nossas crianças concretizassem seu direito de alfabetizar-se.

Através do PNAIC, priorizamos o direito de aprender. Inicialmente, os estudos encaminhavam a superação dos problemas do alfabetizar-se, para a questão das metodologias (como ensinar) de ensino da leitura. Posteriormente, com o construtivismo, e outras propostas que não estão citadas aqui, essa discussão foi deslocada para tentar entender como o aluno aprende. As cartilhas desempenharam um importante papel na hegemonia dos métodos de alfabetização por serem um privilegiado instrumento de consolidação desses métodos e mesmo, dos conteúdos de ensino, contribuindo para a formação e transmissão de uma determinada cultura escolar.

O final do milênio apontou para novas proposições que passaram a considerar a própria questão dos métodos como uma lógica tradicional, pensando a alfabetização como um processo de aprendizagem que envolve todos os sujeitos em práticas sociais da cultura escrita. Assim, as discussões são encaminhadas para uma nova possibilidade: **a do letramento**.

Eu ainda ousaria dizer que existem aproximações entre cultura escrita (paradigma antropológico) e o letramento (paradigma sociológico), pois as práticas sociais de letramento absorvem e/ou transformam a cultura escrita pela forma como relacionam-se. E aqui acredito que esteja meu objeto de pesquisa. Não as O.Es, não o tempo/movimento, não o PNAIC, não as formadoras e nem mesmo, o letramento ou a cultura escrita; mas **as relações** que se contextualizam nos textos e contextos das Orientadoras de Estudos, a partir das formações do PNAIC e que tornam a transgressão possível para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de (auto)formar-se.

Então, como digeri-los?

5 NEM PELICANOS, NEM OVOS, NEM FRIGIDEIRAS...

O PRAZER EM COMER. O ALIMENTO DA ALMA.



Na vida da gente existem momentos que são mágicos. Eles nos encantam de tal forma, que nunca mais os esquecemos. Nem é a riqueza dos detalhes, mas a expressão dos sentimentos compartilhados em alegrias, saberes e afetos. Aquilo que se entende... Uma vez tocados pelo encantamento da infância, nos (trans)formamos.

O objeto de pesquisa só existe em um contexto, compõe um discurso. No caso dessa tese, está nas relações pedagógicas que se contextualizam a partir das formações do PNAIC, nos três GTs em que trabalhei e que possibilitaram a transgressão do cotidiano alfabetizador, expressas na relação de estudos com a formadora (Euzinha).

Barthes (1915-1980), afirma, em sua Aula Magna, no Collège de France (1977), onde ele ingressa como professor com alegria mais do que com honra, “*pois a honra pode ser imerecida, a alegria nunca o é*” (p.08), que a Academia é uma “*casa onde reinam a ciência, o saber, o rigor e a invenção disciplinada*” (p.07). Acredito que o rigor é, justamente, o cuidado metodológico; e a invenção disciplinada, a forma pela qual construímos em relações, nossos saberes e conhecimentos.

Charlot (2000), apresenta-nos a relação com o saber, mais do que a relação com um objeto, mas como uma “*forma da relação com o mundo*” (p.77). Essa perspectiva transforma nosso entendimento e designa a relação com o saber, como a “*relação com o aprender*” (p.86). A relação do “*sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros*” (p.78). Uma relação que se estabelece como “*conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo*”. (p.78). Assim, a relação com o saber é a forma como nos relacionamos com o mundo, quer dizer, com sistemas simbólicos, essencialmente, com a linguagem.

São essas as dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber. Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social*. (CHARLOT, 2000, p. 79)

Parece-me perfeito, seguir essa pesquisa com esse prisma teórico, já que nele fundamentamos a linguagem (simbólico), a temporalidade (tempo) e a ação (movimento). Sobre o tempo e o movimento, já discorreremos, dialoguemos, agora, sobre a linguagem que se expressa nos discursos.

A Aula Magna, proferida por Barthes (1977), está descrita em um breve ensaio intitulado “A Aula”. Pierre Bourdieu, em 1982, também profere a Aula Magna do Collège de France, publicada em ensaio e intitulada “Lição da Aula”. E, ainda, Michel Foucault (1926-1984), em 1970, pronuncia a Aula Magna, também nessa famosa instituição, intitulando-a “A Ordem do Discurso”. A aula parece-me, é o ambiente perfeito para que interajam alunos e professores em relações com o saber e suas peripécias do ensinar, do aprender e de poder. O que me faz imaginar que a aula, como espaço de formação do PNAIC, é o melhor lugar para investigar em que tempo/movimento, se efetivam as transformações qualificadoras das práticas pedagógicas da alfabetização.

As três Aulas Magnas gestam lições que carregam uma pluridisciplinaridade avassaladora, invadem a vida cotidiana com teorias do discurso como poder sobre o humano, com um sentido irrevogavelmente histórico. Trata-se de desvelar não o que é, mas o que significa. Porque o que nos interessa, é a comunicação humana e ela sempre implica em um sistema de significações.

Barthes articula as idéias de poder envolvendo-as nas sutilezas do discurso balizador das relações sociais expressa em diferentes gêneros textuais, inclusive, em 1980, faz uma homenagem ao “O Imaginário”(1940), de Sartre (1905-1980), publicando “A Câmara Clara” (1984), um ensaio sobre a fotografia, contrapondo a visão pessoal subjetiva daquele que contempla a foto e seu suposto registro objetivo do autor da foto. A relação com o saber produzido pelo registro realista e a emanção do real passado, considerando-a uma magia e não uma arte. À percepção da imagem, é indispensável o discurso (relações de poder) subjetivado nas relações de saber compostas a partir da sensibilidade daquele que olha e, através do seu olhar estabelece a relação dialógica com o mundo. A comunicação humana sempre implica em um sistema de significações e as ideias de poder vão sendo envolvidas no discurso balizador das relações sociais.

É a linguagem o objeto social em que se inscreve o poder (BARTHES, 1977) e onde as relações de saber (CHARLOT, 2000) podem promover o rompimento com o

estereótipo de cidadão forjado por uma sociedade classista, machista, excludente e deprimente. Como Formadora do PNAIC, retorno a questão que formulei anteriormente: quem forma o Formador? Como saber em que condições o discurso se despoja do verbo imperativo que deseja dominar? Como transformar as possibilidades da alquimia em prazer de comer? Definitivamente, não é a regra, mas o prazer de preparar e oferecer o alimento em deliciosas surpresas gastronômicas.

Parafrazeando Paulo Freire (1921-1977) em *Pedagogia do Oprimido* (1981, p.79): Ninguém forma a si mesmo, Formadores se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Mas, sem dúvidas, é na luta contra os estereótipos que encontramos a tática mais provável para romper com o discurso que está posto.

Repetimos as cantilenas da alfabetização por muito tempo. E fomos repetindo, repetindo... ao ponto dos sentidos das palavras soarem-nos como naturais. É a palavra repetida, despojada do assombro e do encantamento, chamado por Barthes de estereótipo. O discurso e sua subjetivação, só existem por serem reconhecidos. “*O signo é um seguidor gregário. Em cada signo dorme esse monstro: o estereótipo*”. (1977, p.15). A aula de Barthes anuncia a subversão ao discurso. A aula, no Programa de Formação de Professores do PNAIC, deve ser a subversão do discurso posto sobre alfabetização e todas as relações implicadas nisso, inclusive, o próprio programa expresso nos cadernos de formação. Apenas reproduzir seus ensinamentos através dos Cadernos de Formação, é ignorar a própria prática expressa na premissa da formação ser realizada entre pares. Se é uma formação realizada ENTRE pares, não podemos balizar-nos apenas pelo discurso posto nos Cadernos de Formação e ignorar toda a experiência vivida pelas pessoas que integram o PNAIC através dos GTs. Necessitamos construir um diálogo com TODOS os envolvidos no PNAIC!

Não posso sujeitar-me a um saber dirigido, mas questionar sob que condições e segundo quais ações é possível despojar o discurso do desejo de “*agarrar*” (BARTHES, 1977, p.10) o professor mantendo-o escravizado pela linguagem em uma relação de alienação. Para Barthes, essa relação é binária, pois apresenta-se tanto como poder, como servidão, pois é produtora de alienação. Discorrer não é comunicar, é sujeitar: “*toda língua é uma reição generalizada*”. (1977, p.13) Para fugir dessa esfera gravitacional estruturante do poder, propõe a literatura como um caminho magnífico que “engana o discurso” (1977, p.13) e permite ouvir a língua fora do poder.

Nessa perspectiva, apenas nos tornamos livres fora da linguagem. Como, se apenas existimos como humanidade, amalgamados à ela? Estaríamos condenados a

uma prisão perpétua nessa rede de poder que constitui e é constituída pelos discursos de saber?

Barthes (1977) apresenta-nos a perspectiva de malograr a língua, já que é impossível desvencilhar-se dela, desviando-nos dos seus sentidos articulados e estereotipados. É possível vislumbrar uma forma de destituir todo esse poder dos signos da alfabetização em seus conjuntos de enunciados reprodutores. Os Cadernos de Formação do PNAIC, apresentam a possibilidade de romper com o discurso posto que arrasta a alfabetização em desígnios de quem pode aprender, ou não a ler, e de quem consegue, ou não, ensinar nossa língua materna, em superações do analfabetismo. Nem vou escrever sobre o analfabetismo funcional, pois acredito que essa seja apenas mais uma condição inventada para que os discursos de opressão social e, fundamentalmente, do capital, ganhem espaços cada vez maiores em mídias espetaculosas. (Bá!! Agora, já escrevi). Mas, se os Cadernos do PNAIC apontam para a possibilidade de transgressão do discurso sobre alfabetização, como romper com o discurso que se escreve nos cadernos? “Se eu ordenasse, ” - come - “costumava dizer, que um general se transformasse em gaivota” – degusta – “e o general não me obedecesse” – gosta – “ a culpa não seria do general, seria minha.” (Saint-Exupéry, 1983a, p.38)

Apenas seguir os cadernos de formação e as premissas do PNAIC, não é suficiente para que uma real transformação das pessoas ocorra, muito menos, das práticas pedagógicas cotidianas. Não é esse o tempo/movimento que procuro para transformar o cotidiano do aprender e do ensinar. É no mínimo, inocência, falarmos como se o **poder** fosse apenas um, estando de um lado os que o mantém e, do outro, os que não o têm, como se tratasse, simplesmente, de algo político. O poder é essencialmente ideológico (BARTHES, 1977; Rodrigues, 1985; Chauí, 1984), insinuando-se em lugares que nos passa despercebido. Tratamos o poder como uno. Seguindo a lógica de Barthes (1977), vamos perceber o poder como plural.

E no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o Poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate [pág. 11] fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo transsocial, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem — ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua. (BARTHES, 1977, p.10)

Seria um comportamento meu, muito arrogante, acreditar que, por estarem em formação em um novo programam federal, os Orientadores de Estudo e os Professores Alfabetizadores pelos quais eles são responsáveis, transformariam suas práticas alfabetizadoras qualificando o cotidiano e as mazelas do analfabetismo estariam solucionadas. Não me parece que o analfabetismo seja um problema de métodos ou de recursos para ensinar. Depois dessa pesquisa, estou pensando a alfabetização como um problema de ESTRATÉGIA. As experiências de formação permanente apenas tornam-se transformadoras das aprendizagens de si e do mundo em um tempo/movimento que logre o discurso engendrado no cotidiano do aprender e ensinar institucionalizado.

Podemos transgredir os estereótipos dos sentidos articulados ao discurso, destituindo os mecanismos de poder implícitos nos enunciados. Criar o gosto. Provocar o espanto.

O assombro no olho do menino... é o mesmo espanto expresso no encantamento do nosso sorriso adulto que redescobriu em si, a capacidade de encantar-se e (trans)formar o mundo.



5.1.1 O prazer do texto

Ideologicamente, a cultura escolar não apresenta explicitamente a questão do poder e da opressão subjetivadas no analfabetismo. A alfabetização não é vista como uma responsabilidade social, na qual um se responsabiliza pelo outro, mas como uma tarefa da escola. Conseqüentemente, é um processo cultural delegado aos professores alfabetizadores que, por sua vez, responsabilizam a sociedade e, essencialmente, o Estado, pelos índices ainda altos do analfabetismo e pela condição do analfabetismo funcional.

Se a linguagem é o objeto em que se inscreve o poder, a alfabetização é sua expressão obrigatória. Não se transforma porque é classificatória das pessoas, é opressiva e implica em uma relação fatal de alienação e assujeitamento. Mas a língua não se esgota na mensagem que engendra, está além da mensagem que faz ouvir, além do silêncio que comunica. Às vezes, faz eco, às vezes é inaudível... Mas não impede ninguém de dizer. Em seu desempenho, a linguagem não é nem reacionária, nem progressista, é fascista (BARTHES, 1997). No fascismo, ninguém é impedido de dizer, é obrigado a dizer porque é impelido a fazer.

Passeava Eva, na sua melhor performance, pelo Jardim do Éden. Intuitivamente, sabia que ela, reproduzida da simplicidade da costela de seu homem, havia sido criada para o Jardim. Deus não fizera uma flor para ela, muito menos um jardim, mas a fizera, num gesto de sensibilidade, para completar a beleza de seu Jardim místico. No centro do Jardim por onde a Eva

passava, habitava a Árvore-da-Vida e no seu entorno, acho que mais pra esquerda, a Árvore-do-Conhecimento-do-Bem-e-do-Mal. Havia tantos frutos deliciosos e de boa aparência à língua, que antecedia seu sabor suculento à memória do provar, que Eva ainda não comera de todas as árvores. Muito menos, Adão. Lá, antes do homem e sua mulher, já habitava a Serpente, que era a mais astuta de todas as criaturas que por lá andavam. Sim, andavam, porque nesse tempo, a serpente movimentava-se por sobre suas patas, que eu não sei dizer se eram quatro. Neste lindo dia, a Serpente acompanhava Eva em seu passeio-de-meninas e a humana não viu quando a amiga selvática (não sei se cabe esse termo, porque não era selva, era Jardim, mas está lá, nas escrituras) parou e sorridente em suas presas pontudas, sibilou em língua bifurcada, expirando o ar de um jeito maroto e sagaz ao pronunciar as palavras:

- É assssssssím que Deusssss dísssse: "Não comereísssss de toda a árvore do Jardim?"

Não é o fruto. É a palavra: Não comereis...

Foi só a serpente começar a falar, que Eva parou e ouvindo a sonoridade das suas palavras, olhou por cima do ombro, quase como a dar um beijinho>

-O, não! De todo o fruto das árvores do Jardim, podemos comer!

E Eva continuou, encarando a serpente e arqueando as sobrancelhas (acho que foi uma só) com aquele ar de superioridade-amiga-do-chefe e que por isso sabe das coisas:

-Apenas fez recomendações. - E com voz-trovejante-de-imitar-Deus, foi inclinando-se em direção a serpente, até quase dobrar-se ao meio:

- De toda a árvore do jardim comerás livremente, mas da Árvore-do-Conhecimento-do-Bem-e-do-Mal, não deveis comer, pois no dia que dela comerdes, morrerás.

A serpente inclina levemente o ombro em direção à queixada de dentes pontudos em um sorriso desajeitado e, diante da excitação de Eva, sibila em seus sonoros esses:

- Sssssss... Não morrerássssssssss..... Afinal, esssssssa não é a hísssssstória da Branca de Neve que morde a maçã envenenada, eu não ssssssou a Bruxa e muito menossssss, isso é uma maçã. Sssssss, Não, querida, não morrerássssssssss. Sssssse comerdesssss, conhecerássss o bem e o mal: o poder da esssssscolha.

Conforme a serpente ia falando, Eva, erguendo-se por inteiro, foi dirigindo-se à árvore. Primeiro, apenas o olhar guloso: e viu, a mulher, que aquela árvore também era boa de se comer, e muito agradável aos olhos e cheio de frescor o seu aroma. Depois o pensamento, e percebeu o fruto da árvore como desejável para dar entendimento. Depois, o toque, ante o olhar orgulhoso da serpente, que observava Eva a agir em silêncio, absorta. Eva tomou o fruto em

suas mãos, colheu-o e provou. Não morreu. Mirou a serpente que lhe devolveu o olhar em piscadelas de “Viu”? E Eva correu para procurar Adão, para compartilhar com ele o fruto e se abrissem os olhos de ambos para o juízo. Adão, até hoje não entendeu direito o que aconteceu, apenas fez o que lhe disseram que poderia ser feito. E assim nasceu o fascismo.

Trovejou sobre o Jardim do Éden, sem que estivesse chovendo:

- Mulher!!!!!! O que fizestes?????

O resto da história⁹ vocês já conhecem e a herança da subversão pecaminosa persegue-nos até os dias de hoje. E, quiçá, para sempre.

(Memórias de Mím – Crystina, 2016)

A serpente, criatura do seu Criador, regozijou-se por ser reconhecida como o ser mais astuto que seu Deus havia criado e, provavelmente, já havia provado do fruto da árvore serpenteando o tronco com seu corpo, até alcançá-lo, sabedora de que não morreria, pois aquela não era a Árvore da Vida, era a do Conhecimento do bem e do mal. O Criador não diz “menos”, diz “mas” e, através da palavra, oportuniza o malogro da serpente, a mentira sedutora de uma informação em intenção de meia-verdade, produzindo o engano. Lá está, novamente, a palavra e seu entendimento. Mas também, se disse, eu não sei. São as escrituras. Estão lá. Saber e sabor confundem-se pela etimologia da palavra, mas desnudam-se perante as escolhas que podemos fazer. E, além da escolha, o juízo. As palavras da serpente promovem a transgressão. O bem e o mal passam a ser relativos porque são postos aos olhos da humanidade, mediados pelas palavras em ambição ao poder. Conhecimento e poder tornam-se amalgamados em discurso. O poder da palavra exercida pela serpente fecundou de tal maneira o ouvido de Eva, que a mulher faz com que toda a humanidade seja corrompida.

Barthes (2007), diz que a literatura possibilita corrigirmos a distância entre a vida e a ciência, mobilizando saberes que nunca são, nem estão acabados. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita. Através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático, em sua ação fenomenológica.

⁹ A história Bíblica pode ser encontrada em Gênesis 2 e 3.

O que importa, não é o que ela faz com as pessoas, mas o que as pessoas podem fazer com elas. Escrever não é produzir uma nova maneira de pensar, mas empoderar-se de uma escritura. Permite que se faça algo que antes era impossível, reavaliando, estudando, reinterpretando, recriando... (Olson e Torrance, 1995)

A escrita é fundamental na sua ação fenomenológica por todas as possibilidades que permite às pessoas no desvelamento de sua intencionalidade, jogando com as formas discursivas e alterando-as, pois liberto das limitações da memorização, intensas na história oral, o escritor torna-se protagonista e lhe é possível lograr a faceta fascista do discurso, promovendo a transformação histórica da autoconsciência. A palavra escrita constitui a versão autorizada, a verdade autêntica do entendimento das relações com o saber construídas por cada pessoa, nas suas subjetividades, ao longo da sua inserção no mundo da cultura escrita. (Olson, 1995)

Ao participar do PNAIC, os professores carregam a esperança de se tornarem melhores professores e serem capazes de alfabetizar todos os seus alunos na idade certa. Mas esse desejo não altera a condição de alienação imposta pelo continuísmo do cotidiano. Ao trazer a proposta de especificar a necessidade de um outro olhar sobre a inclusão, interdisciplinaridade e escolas rurais, o PNAIC atenta para o valor pedagógico da diversidade e a necessidade de interação dialógica com a infância.

Ao mesmo tempo em que estamos diante de um novo programa de formação de professores, também temos um sistema de ensino com o objetivo de manter o que está instituído e que contribui para conservar a sociedade tal e qual se apresenta. Através da experiência cotidiana expressa nas escolas e que compõe um distanciamento entre os fundamentos teóricos do saber e do fazer, deixando implícita a falta de clareza dos educadores quanto aos fundamentos filosóficos do agir pedagógico. Nossa prática pedagógica é estruturada sobre os pensamentos já pensados e sobre os fazeres já feitos. Para conseguirmos romper com o discurso, esse é o primeiro paradigma que precisa ser quebrado e deixarmos fluir pensamentos realmente pensantes, a partir das teorias concebidas, mas não papagaiar ideias das quais não nos apropriamos e que não foram construídas pelo nosso fazer pedagógico. Os *inéditos viáveis*, expressão cunhada por Freire nos livros *Pedagogia do Oprimido*¹⁰ (1968) e *Pedagogia da Esperança* (1992), ainda é a melhor forma de expressar nossa

¹⁰O livro é escrito na forma de ensaio, em 1968, quando o autor se encontrava exilado no Chile. Proibido no Brasil, somente foi publicado no país em 1974.

capacidade de transformarmos o cotidiano com contribuições pessoais: fazer a diferença. Criar a ambiência.

6 DO COTIDIANO INVENTADO, ÀS MENINAS INVENTIVAS.

Desenvolver essa pesquisa utilizando-me da (auto)biografia, é o que me favorece retomar a palavra e reconstituí-la para explicitar a formação do/no PNAIC, como um espaço teórico existencial autônomo, que rompe com os processos massificadores e aproveita a criação do eu, ainda que interrelacionado, na compreensão reflexiva dos processos alfabetizadores, diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos na expressão daquilo que somos. Driblar o discurso pelas escrituras de si, foi possível a partir da construção, com minhas alunas, dos Diários de Bordo.

6.1 As Formações do PNAIC: reescrever para reinventar. Para além do omelete.

Retomando: o PNAIC configura-se como política pública de formação continuada, oferecida pelo MEC para efetivar um compromisso formal com Estados e Municípios e assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, a partir do paradigma de um Ciclo Alfabetizador que compreende os três primeiros anos da escolarização inicial. Foi lançado em 2012 e fundamenta-se em quatro eixos de atuação: A **Formação Continuada** presencial e à distância, para professores alfabetizadores(P.As) e seus orientadores de estudos (O.Es); **materiais didáticos**, elaborados pela federação e distribuídos às redes públicas de educação, que compreendem obras literárias, de apoio pedagógico e cadernos de formação pertinentes aos temas estudados em cada formação, bem como jogos e tecnologias educacionais; **Avaliações** sistemáticas, que se ocupam das possibilidades de aprendizagens dos alunos e dos professores do Ciclo de Alfabetização; **Gestão, mobilização e controle social**, buscando superar a qualidade da alfabetização e, conseqüentemente, da educação brasileira. Apresenta um viés inédito e diferenciado, que prioriza a formação pelos pares: professores formando-se entre si. Inscrevi-me, via edital, para participar do PNAIC como Formadora. O grupo dos professores formadores tem a função de planejar, organizar e executar a formação dos O.Es que serão os multiplicadores em seus municípios, com a ideia de estabelecer uma rede

formadora, a partir dos cadernos de formação elaborados e oferecidos pelo MEC. Constituindo esse processo, foi que percebi um problema relativo à minha formação para a função. Eu e essa minha mania de colocar perguntas onde as respostas estão dadas...**quem formará o formador?** Pois, foi desenvolvendo o trabalho de formadora e reescrevendo-me em diários como professora alfabetizadora, que fui desvelando e reinventando minha formação como professora/formadora/de professores/alfabetizadores. Foi reescrevendo as perguntas dessa história, que fui me dando conta da importância de cruzar elementos formadores constitutivos da minha formação como pessoa e como professora, da minha história vivida e relacionada com a das minhas alunas, entrecruzando nossos tempos/movimentos, que passou a ser impossível pensar a formação da pessoa-professora-formadora, sem a presença do outro, cunhada em nossas histórias, nossas memórias, nosso cotidiano possibilitador da diferença.

Voltando-me sobre mim e caminhando ao encontro de nossas histórias, transcritas em diferentes narrativas (SOUZA, 2006) em seus discursos opressores, que descobri a (auto)biografia (ABRAHÃO, 2011) como a grande possibilidade de transgredir o processo posto no cotidiano (CERTEAU, 2012) e vivenciar, com meus GTs, o novo paradigma para a alfabetização, que se anuncia em fazeres transgressores daqueles que, secularmente, estão dados em diferentes espaços de formação de professores.

Fui reescrevendo-me em Diários de Bordo e relendo minhas histórias, fui reinventando-me como formadora/de/professores/alfabetizadores e realizando-me na (trans)formação.

Ao realizar a prática intencional da auto-observação você começa a romper com a mecanicidade das reações diante das situações da vida. Você começa a desarmar o mecanismo da projeção que faz com que você enxergue tudo através das lentes do passado. É como despertar de um sonho (no qual você é uma criança abandonada, rejeitada, excluída e mal-amada) e perceber a realidade de forma objetiva, o que é sinônimo da expansão da consciência. Sri Pren Baba (Fragmento do Diário de Bordo – 2014)



Profª Helenise escrevendo para o Diário de uma aluna.

Por estar intrinsecamente relacionada com as práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar, a formação através da escrita de si é um tempo/movimento que leva os professores a, metodologicamente, teorizarem suas práticas para retornarem a novas ações pedagógicas, pertinentes ao conjunto de conhecimentos que devem ser construídos a partir de determinadas formas elaboradas de pensamento. Um movimento cíclico de ação, reflexão e, novamente, ação (*práxis*), intermediado pela possibilidade de (auto)biografar-se. Um processo Fenomenológico de (trans)formar-se.

Durante as formações, temos que valorizar as possibilidades de interação, resgatando e reorganizando nossas práticas diárias, que vamos pautando em teorias. Por isso, cada encontro é um tempo privilegiado de trocas e construção de novos conhecimentos. Nessas formações, percebemos, claramente, a intenção das atividades que organizamos e quais seus reais objetivos, envolvendo a participação de todos os professores envolvidos, com o intuito de alcançar, reinventar a alfabetização... e a nós mesmas (risos). (Lourdinha - O.Es - 2014)



GT12, Santa Rosa, 2014, após Caça-ao-Tesouro, atividade integrante do projeto de Brincadeiras Infantis, em uma das formações do PNAIC, na qual vários subgrupos buscavam um tesouro através de pistas distribuídas pelo campus e, como prêmio, deveriam compartilhar o tesouro encontrado (um pula-elástico para cada uma) com todas.

Na fala das professoras é possível perceber que elas compreenderam a necessidade fundante da (trans)formação. Da criação da ambiência a partir da recriação da prática teorizada. E que, reinventar a alfabetização, pressupõe a reinvenção de si. *Minhas Meninas Inventivas...*

6.2 O cotidiano. Desatando os nós.

Nossas práticas pedagógicas são imbuídas de concepções, representações e sentidos que expressam nossa forma de ver, ser e de estar no mundo, caracterizando o nosso cotidiano. Pelos relatos feitos pelas professoras participantes da formação e pela minha experiência com a sala de aula da alfabetização e do letramento, percebemos que a cultura escolar ainda está impregnada pela lógica seletiva e classificatória pertinentes à cultura da meritocracia responsável pelo êxito de uns e o fracasso de muitos, nos diferentes tempos de escolarização. Transgredir esse paradigma e garantir o sucesso das formações tornou-se um desafio, pois apenas alfabetizar na perspectiva do letramento, não garante a alfabetização, assim como formar os O.Es, nessa perspectiva, sem que eles compreendam a intencionalidade do Ciclo Alfabetizador, e da nova concepção de educação que emerge das políticas públicas, não me parece eficaz.

Após o período de ditadura vivido pelo país, podemos evidenciar duas vertentes epistemológicas, antagônicas, compreendidas nas políticas públicas educacionais. Uma está estruturada e centralizada na hegemonia neoliberal da década de 90 e que se expressa na Lei 9394/1996 (LDBEN) e o 1º PNE do milênio, a Lei 10172/2001, nos estertores do governo FHC. Caracteriza



“Se a gente cresce com os golpes duros da vida, também podemos crescer com os toques suaves na alma.”

Cora Coralina



políticas educacionais para o país inteiro, mesmo que sobre a égide do letramento, mergulhadas em um profundo caldeirão neoliberal, temperada de qualidade total e meritocracia, com ênfase na avaliação classificatória e hegemônica, incentivadoras do clientelismo e do consumismo. Políticas machistas, classistas e excludentes, carregadas de um molho ácido, empresarial, fundamentadas em receitas tecnicistas pautadas nessa avaliação competitiva que prioriza a qualidade através da aquisição de competências e habilidades que norteiam a ideologia dos resultados quantitativos e estruturais, extorquidos de Philipp Perrenoud¹² e sua obra. Para Perrenoud (DE PAULA, 2016), o sucesso e o fracasso escolar não são dependências únicas do

¹² **Philippe Perrenoud** é doutor em Sociologia e Antropologia, tem 59 anos. Atua nas áreas relacionadas à currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Apesar de atuar nestas áreas, o autor não é um Pedagogo de formação. (DE PAULA, 2016)

ambiente escolar. Cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subsequentes do currículo escolar, construindo competências necessárias para cada etapa, objetivando tornar o aluno capaz de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, em qualquer ambiente, nas práticas sociais nas quais deve estar apto a se inserir. Fundamentam essa ação, Palácios, Calegari, Costin, Chico Soares, Maria Helena Guimarães, Guiomar N. de Mello, entre outros pensadores das políticas do Ministério de Educação. (Nunes & Moll, em rodas de conversas, 2016).

A segunda vertente epistemológica, é o segundo PNE do milênio, marcando as políticas públicas com a essência da Educação Popular, foi homologado na sua íntegra, pela Presidenta Dilma, em 25.06.2014, pela Lei 13.005/2014, que definiu a pauta da educação até 2024. Essa lei nasce parida pelo avanço das lutas e das forças e movimentos sociais no MEC e nos órgãos de classe. Foi responsável pela criação da SECADI, da política Educação Integral, do Mais Educação, dos novos direitos sociais e de aprendizagens, das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 10% do PIB para a Educação, da criação das novas Universidades, do PNAIC e muito mais... Epistemologicamente, centra-se no protagonismo dos novos agentes sociais, expressos na criança, na mulher, no índio, na pessoa deficiente, no negro, no grupo LGBTT, nos jovens, nos idosos, no Plano nacional e Direitos Humanos, no Meio Ambiente... Tem as raízes fundamentadas no pensamento de Paulo Freire (1921-1997), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1922-19710, que priorizam a educação popular e o saber aprender.

Aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir, Sendo atividade tipicamente reconstrutiva, de tessitura política, é também, a maior prova do sujeito capaz de história própria. Saber aprender é *fazer-se* oportunidade, não só fazer oportunidade. (DEMO, 2001, p. 47)

A educação é definida como direito subjetivo e social, inspirada na humanização e na cidadania, na partilha e no cuidado. Necessita de uma (trans)formação cultural para que se efetive o direito de estar na escola pela universalização do acesso às instituições educacionais públicas, pelo direito de APRENDER na escola pública na idade certa de estar na escola, pela Arte, pela vivência da cidadania, pelo conhecimento de si e do mundo, esse outro que habita em nós. Uma outra lógica se anuncia na fala de Jaqueline Moll, que expressa a necessidade de reinventar a escola: *“Pensamos que a escola pode ser vivida como*

um tempo pleno de possibilidades no qual a vida flua, e os processos de aprendizagem e socialização aconteçam para todos. ” (MOLL, 2004, p.101)

Temos um novo viés epistêmico apresentando-se na conjuntura nacional, anunciando uma revolução cultural. No entanto, não houve tempo suficiente para que se conseguisse abortar aquele primeiro PNE do milênio, pois isso exigia toda uma (trans)formação do cotidiano arrasador e “atrasador” das conquistas sociais. Reinventar a escola, exige a reinvenção dos professores.

“Remexendo meus guardados,
encontrei um carinho...”
(Ângela - O.E.s - 2014)



Fernando Haddad, ministro da educação no governo de Luís Inácio Lula da Silva (primeiro operário a ser eleito Presidente do Brasil) de 29/07/2005, a 1º/01/2011, quando assume Dilma Rousseff (primeira mulher Presidente do Brasil), de 1º/01/2011, a 23/01/2012. Outros tempos, outros cenários, outras ideias, libertadoras. Quando saiu do MEC, por estar equilibrando as duas vertentes, expressas na legalidade, Haddad escancara a oportunidade de, mais uma vez, o caldeirão neoliberal borbulhar e engolfar a nova expressão cultural, arquitetando nas ações das políticas públicas as forças reacionárias de um mundo que se globaliza

no capital e na exploração. O tempero ideológico, das forças que emergem do caldeirão, encaminha um golpe de Estado que reforça o cenário dos princípios classificatórios, clientelistas, conservadores e excludentes, que se somam aos interesses do mercado e desconsideram a formação humana integral. Aluizio Mercadante, assume o Ministério da Educação, em 02/10/2015, no mínimo, atrasando a implementação das políticas públicas que promoviam a educação como um direito de todos os brasileiros, até 12/05/2016, quando o país sofre um golpe parlamentar. (NUNES e MOLL, em roda de conversas - 2016)

Impossível escrever essa tese e não fazer alusão ao momento triste e decepcionante que vivemos e que mantem o cotidiano atrelado às artimanhas fascistas dos discursos que nos oprimem diariamente e influenciam em uma escola pública distante da educação popular e da (trans)formação das pessoas em uma perspectiva holística e integral, de humanidade e compaixão. Se nós, os Formadores, não nos (trans)formarmos pela fundamentação fenomenológica, não haverá tempo/movimento (trans)formador das práticas pedagógicas, tal a força discursiva presente no cotidiano.

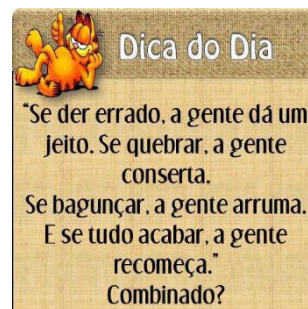
O cotidiano (CERTEAU, 2012) se constitui a partir de certa rotinização que demarca um determinado tempo/espço na vida das pessoas. É o que nos é dado a cada dia porque está posto e assim, vai pressionando-nos um dia após o outro, oprimindo sem que percebamos, através dos seus discursos. Um presente que nos é dado. Não é construído, não é (trans)formador, não é vivo de agora, tem intenção de futuro. Um futuro para aqueles que o merecem. O cotidiano é o que nos prende, nos faz ignorantes e espetaculosos, mas que nem percebemos. Enrustido em nossas vidas, é invisível aos olhos, mas perceptível aos sentidos desde que possamos compreendê-lo em nossas histórias, desde que possamos escrever-nos e através das nossas escrituras possamos nos reinventar em humanidade.

Em educação, especificamente nessas formações de professores alfabetizadores do PNAIC, não considerei como importante aquilo que fixou as regularidades nas nossas vidas profissionais, mas essencialmente, aquilo que a encantava. Pensar nas práticas pedagógicas escolares da cultura escolar que aí está, sem aproveitar para desvelar o que se faz invisível na vida dos sujeitos, seria não valorizar a (trans)formação a que nos propomos. Foi a oportunidade oferecida pelo próprio governo Federal, de subverter a ordem imposta pelo instituído. Um movimento transgressor pela compreensão de si e das representações significantes dessa ordem até, então, escondida por trás da conformidade e do distanciamento da escola pública da educação popular, que se pauta por ser uma educação integral.

O PNAIC propõe essa diferença epistemológica legalizada no segundo Plano Nacional de Educação e propõe a formação de professores qualificando a alfabetização com a fundamentação da Educação Popular.

Como formadores, precisávamos compreender nossas práticas cotidianas e oportunizar uma formação diferenciada, que se preocupasse com a fenomenologia da educação.

Para organizar essa formação de professores, busquei o conhecimento em sua forma fluida, aquela que permite



Relatos das práticas pedagógicas das P.As, feito pelas O.Es. Stª Rosa/2014.

a criação do inesperado e que faz a diferença na vida das pessoas. Trouxe o encantamento e a entrega afetiva ao surpreender-se como jeito de desafiar o cotidiano pedagógico, subvertendo-o em transformações de aprendizagens. Um movimento transgressor daquilo que se descobriu e sabe-se que está posto. Elucida-se um contexto de aprendizagens em que o território não é um lugar, mas um tempo em que acontecem as relações entre esse lugar, a cultura desse lugar e as pessoas que nele habitam.

Como o cotidiano apresenta um caráter recorrente, faz-se necessário um movimento que o subverta. Isso se faz possível pela ação da (auto)formação dos professores, transformando aquilo que de um modo inconsciente, as pessoas tornam “habitáveis” (CERTEAU, 2012) para suas mentes, criando possibilidades de transgressão do cotidiano em (trans)formação dos contextos de aprendizagens.



Os aventais foram uma analogia à “pele que habito”, como expressão do “nós” fazer pedagógico, de cada município. GT14 - Seminário de Avaliação, em Stª Maria - RS/2013.

Foi no Diário de Bordo que encontrei a opção para que as professoras pudessem revisitar suas histórias, relê-las para reescrevê-las em produções que expressassem o que é ser professora e as levassem a protagonizar seus saberes. Através dos Diários de Bordo, desvelar o inédito surpreendendo-se com o presente. Escrever suas aprendizagens e descobrir que escrever-se é uma excelente forma de aprender-se e transformar-se.

6.3 O processo de (auto)formação. Nós nos Diários de Bordo.

Os Diários de Bordo apresentam um grande potencial interativo das pessoas com elas mesmas e com o coletivo, pois permitem a utilização de diferentes linguagens e gêneros textuais e ainda permitem a inserção da fala daqueles com quem compartilhamos nossas experiências e que também vão nos formando, assim como de objetos significantes ou significativos. São nossas escrituras.



Nossos Diários de Bordo anunciam em si, não apenas nossa identidade, mas as maneiras de fazer (CERTEAU, 2012) cotidianas que vão compondo-nos e que se expressam a partir da elaboração cuidadosa e afetuosa do que se quer dizer. Vamos escrevendo, vamos relendo nosso cotidiano e permitindo-nos subverter a ordem que nos fazia inatingíveis ao inesperado. Os Diários de Bordo transformaram-se na forma de medirmos o processo reflexivo das ações cotidianas, expondo as ideias dos escritores a partir do desvelamento das subjetividades, oferecendo ao escritor a possibilidade de refletir sobre as informações que ele mesmo produziu a partir das relações com os diferentes saberes que compõem um presente de aprendizagens.

Essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da 'vigilância'. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina que é o tema deste livro." (CERTEAU, 2012)

Por isso escolhi trabalhar com a denominação DIÁRIO DE BORDO, visto que a ideia que o permeia é de participação ativa na condução das trajetórias idealizadas, numa ação presente protagonista e interativa. Em um Diário de campo, ao meu ver, registramos o que já aconteceu e que é externo a nós, que está no campo de investigação, mas não, necessariamente, é o próprio campo. Registra-se no diário de campo, mas via de regra, a impressão de quem o faz, não é, necessariamente, de

quem o vive. Em um Diário de Bordo, é a nossa história que se anuncia. Os Diários de Bordo, originariamente, são utilizados na navegação e no fluxo do tráfego rodoviário e aéreo, objetivando registrar os acontecimentos mais importantes, que ocorreram e definiram os

translados. No caso da educação, torna-se uma estratégia pedagógica em que fica delineada a trajetória do aluno escrita por ele mesmo, na sua interação com o outro que o (trans)forma. Entendendo como outro, tudo aquilo que não é o eu. Tudo aquilo que se relaciona para que o eu exista em constante (trans)formação de

partilhas de sentido. Criar sentido, parece-me ser

a essência da (trans)formação.

E quando conseguimos romper com o discurso que nos atrela à ignorância reacionária, opressora e reprodutora, estamos criando sentido e instituindo um tempo/movimento transformador. Evidencia o autor como um todo, protagonista das próprias aprendizagens. Rompe com a ideia de linearidade hierárquica, apresentando uma participação ativa do aluno nos processos de

aprendizagens. Permite a exploração de alternativas (ambiente e conhecimentos) favoráveis para a realização de inferências sobre as relações entre os diferentes

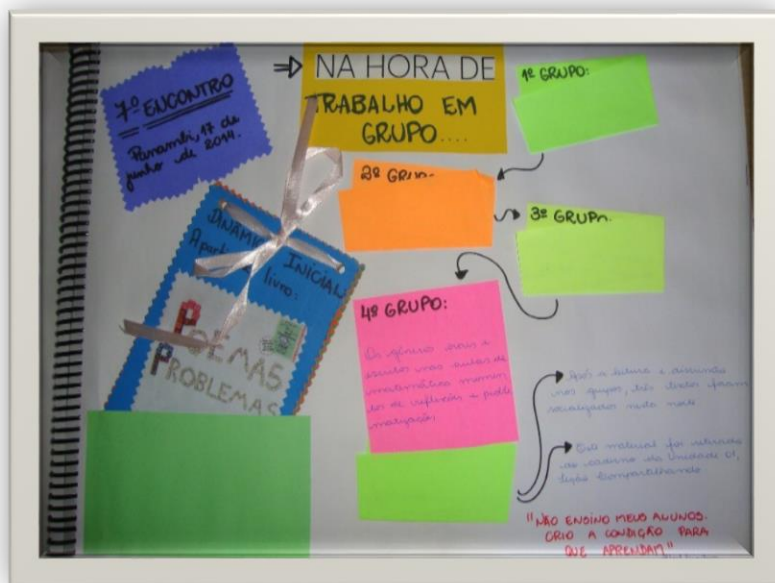
saberes, e de estabelecer similaridades entre ideários, facilitando descobertas de princípios, conceitos ou relações. Se

utilizo os Diários de Bordo como avaliação para meus alunos e para mim, acreditei que essa seria a estratégia para

a (trans)formação dos meus GTs e favorecer que as professoras alfabetizadoras, criassem sentido nos seus fazeres pedagógicos e as práticas do



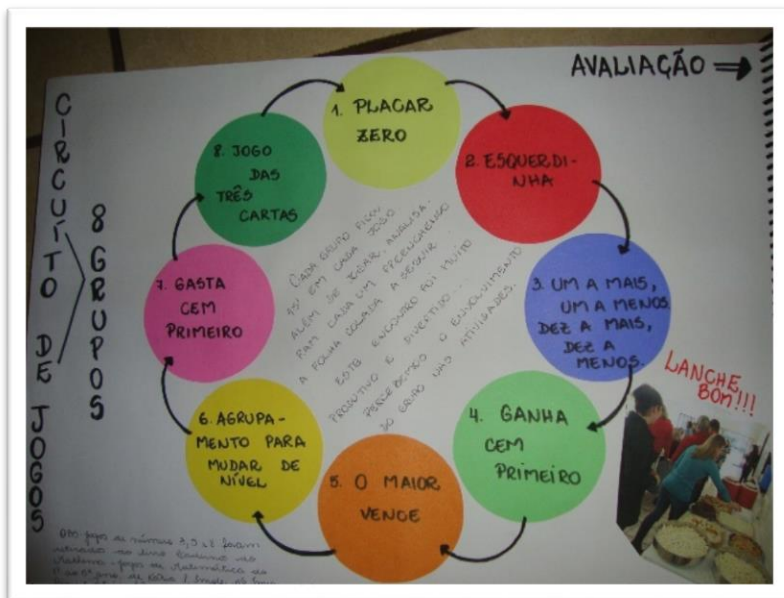
ensinar fossem as mesmas do aprender. Os Diários de Bordo forma de suma importância para a minha (trans)formação de professora-formadora-de professores-alfabetizadores, a partir das vivências em duas disciplinas realizadas durante o Doutorado e que, ao longo do segundo



semestre de 2013, na companhia de Valdo Barcelos, no turno da tarde e de Marilda Oliveira e Elizete Tomazetti nas manhãs das quartas-feiras, apontaram a formação integral das pessoas como caminho (trans)formador da educação. Os Diários de Bordo elaborados nessas disciplinas, evidenciaram que o autor-escritor de si que se compartilha no/pelo e com o outro, é o protagonista das próprias aprendizagens e, portanto, da própria (trans)formação, rompendo com a ideia de linearidade hierárquica e estrutural, para deslumbrar um movimento cíclico e holístico, que permite a criação de um currículo espiralado facilitador da percepção de que o mesmo conhecimento apresenta diferentes aspectos, níveis de aprofundamento, formas de representação e uma gama infinita de possibilidades e relações que transdisciplinizam o humano.

Diários de Bordo permitem a exploração de possibilidades (ambientes, pessoas e conhecimentos) favorecedoras da realização de inferências sobre as relações entre os diferentes saberes e da construção de similaridades e discrepâncias entre ideários, facilitando a descoberta de princípios, conceitos ou relações. Os Diários de Bordo apresentam um grande potencial interativo porque permitem a criação e a edição das informações em diferentes gêneros textuais, inclusive em imagens, promovendo troca e compartilhamento de conhecimentos, saberes, emoções, sensações e impressões. Escrever-se é uma forma de mediação do processo reflexivo, das ações e sobre as ações e suas relações que delineiam determinados contextos. Expõe as reflexões do autor a partir do diálogo inteiro, oferecendo informações pertinentes aos processos de aprendizagens e de socialização no ambiente escolar. É uma estratégia

autoavaliadora, proporcionando ao autor, a reflexão sobre as informações que ele mesmo elaborou, tanto referentes aos processos de aprendizagens, como da qualidade destes processos e dos conhecimentos que estão sendo construídos como elementos de formação pessoal. É um processo dialógico. Para Barcelos (2014), a avaliação está relacionada aos objetivos e às pretensões que traçamos para a



educação. A qual ideário pertencemos? Ao primeiro, ou ao segundo, do milênio?

Por isso esse processo dialógico permissivo aos Diários de Bordo, capazes de transgredir os discursos (de)formadores da humanidade. Avaliação não pode ser um processo externo aos sujeito, pois

dessa forma, não oferece poder (trans)formador, apenas (de)formador. “Portanto, há que entender-se a avaliação, e os processos avaliativos, em diálogo com todos os demais momentos de processo educativo. A Avaliação não pode justificar-se por si só.” (BARCELOS, p.24, 2014) É isso. A avaliação não existe, ou não deveria existir em um processo educador que se pretenda (trans)formador. Da mesma forma, não deveria existir em programas de formação de professores, a não ser como (trans)formação das pessoas em pleno processo de aprendizagem.

Proponho a auto avaliação como elemento compositor das aprendizagens, sejam elas escolares, ou não. E que a estratégia para efetivá-la seja os Diários de Bordo.

Se idealizamos romper com o ideário do 1º PNE do milênio, precisamos transgredi-lo, subvertendo a ordem estabelecida pelo



estruturalismo, transversalidade e linearidade curricular, criando um Ciclo Alfabetizador vivo, dinâmico e relacional.

O processo de formação dos O.Es. dos meus GTs aconteceu paralelamente a minha (trans)formação, pois apenas criando sentido através das escrituras de nós, foi possível reinventar possibilidades.

Um Diário de Bordo apresenta-se como elemento (auto)formador porque permite ao seu autor narrar-se, evidenciando-o como protagonista de sua própria formação, nas narrativas, releituras e escrituras das suas maneiras de fazer. Assim, dialogicamente, fomos descobrindo-nos, primeiramente, (trans)formadores de nós mesmos, para então, (trans)formarmos um coletivo. Não (trans)formamos ao outro quando estamos protagonizando um processo de formação dessa envergadura. (Trans)Formamos a nós. Um formador (trans)forma a si mesmo mediado pelo tempo/movimento expresso no desvelar do cotidiano. Na continuidade e nas rupturas dos contextos de aprendizagens. Nas relações com os outros, com os saberes e na constituição do coletivo. Nas possibilidades de criação encontradas no (auto) biografar-se.

Confecção da Linha do Tempo que não é linear e conta a nossa história.



6 A (AUTO)BIOGRAFIA E A TRANSGRESSÃO. REATANDO-“NÓS”.

Aproximando as escritas de si, que fizemos nesse processo formador da (auto)biografia, foi possível estabelecer e compor procedimentos de trabalho que interligassem teorias e práticas pedagógicas, suscitando questões a serem solucionadas criativamente pelas próprias relações com os saberes e que são percebidas pelas narrativas pertinentes. Narrativas essas, que entrelaçam as culturas, as histórias e as memórias, analisando subjetividades que auxiliam na produção de conceitos transformadores da compreensão da própria prática alfabetizadora.

Desenvolvemos o trabalho formador em um processo de construção onde o professor coloca-se no lugar de aluno e ao reescrever-se, compreende que o processo de (auto)biografar-se é aprender-se. Não somos formados para ensinar, mas para aprender e, primeiramente, de nós mesmos. Nascemos para aprender (TROCMÉ-FABRE, 2006). Daquilo que invisível aos olhos e indizível aos outros, encontramos a partir das nossas próprias narrativas reflexivas. Para que estejamos em formação, precisamos ser os investigadores de nós, participando, interagindo e oportunizando que possamos, ao fazer nossas narrativas, reconstruir nossas histórias atribuindo-lhes significado e possibilitando a transgressão daquilo que estava posto em nosso cotidiano.

Na (auto)biografia, o processo de produção de narrativas, no caso da nossa formação, nos Diários de Bordo, o contexto dos próprios autores/escritores está incluído, assim como seus enunciados, contemplando a situação de interação na qual as narrativas de vida adquirem sentido. *“A metodologia de pesquisa autorreferente é um processo de ‘construção’, do qual o investigador participa, interagindo e oportunizando que o sujeito, ao fazer sua narrativa, reconstrua sua história atribuindo-lhe significado”* (ABRAHÃO, FRISON, 2010, p.191)

Através da construção dos Diários de Bordo, conseguimos repensar e reconstruir nossas práticas pedagógicas, tanto eu, como formadora, quanto as que O.Es, e as P.As, que diretamente interferem nas aprendizagens nas salas de aula. Realizamos um processo reflexivo, intencional e crítico sobre o ser professor/formador e sobre essas práticas pedagógicas, transformando a vivência do narrar-se em experiência formadora.

O movimento autorreflexivo, intencional e crítico, para compreensão formadora do vivido remete, neste texto, à autorregulação da aprendizagem como um movimento de mão dupla: a auto regulação da aprendizagem como um importante dispositivo para obviar a (auto)biografia formadora e, de outra parte, como o autoconhecimento que possibilita a “invenção de si” pode propiciar, via narrativas (auto)biográficas de formação, uma aprendizagem autorregulada.” (ABRAHÃO, FRISON, 2010, p.192)

Vivenciamos nossa formação em aprendizagens fundamentadas na reflexão consciente sobre nós e nossas práticas, buscando o significado dos impasses que revisitamos, nas soluções para os problemas que surgem nas leituras de nós, que se tornaram coletivas. Nossas histórias estão definitivamente entrelaçadas. Reatamo- “nós” em formação transgredindo o que estava posto no nosso cotidiano de professoras para, a partir de nossas narrativas (auto)biográficas, nos redescobrimos



em inéditos pedagógicos de alfabetizadoras.

As narrativas (auto)biográficas são constituídas por relatos e/ou registros produzidos a partir da solicitação do pesquisador, objetivando a reconstrução das memórias, pessoal e/ou coletiva. Essas narrativas são contextualizadas conforme seu período sócio-histórico-cultural e relações interativas são construídas entre o pesquisador

e seus colaboradores, no transcorrer da investigação. (ABRAHÃO, 2004; 2008)

A (auto)biografia é uma metodologia que se constitui a partir do colaborador e dos discursos pelos quais está imbuído e que afetam sua história de vida. Ao utilizar os Diários de Bordo, foi possível fazer com que as O.Es, colaboradoras da pesquisa (GT14/Santa Maria; GT12/Santa Rosa; e GT15/Caxias do Sul) conseguissem, ao relerem-se, transgredir o discurso que se impunha sobre suas trajetórias e reescreverem-se em reinvenção de si e de suas práticas de professoras. A (auto)biografia relaciona-se, diretamente, com a formação humana. Não há uma linearidade na evocação das memórias, mas uma reflexão sobre



o tempo/movimento nas relações formadoras do EU e que foram constitutivas da professoralidade das alfabetizadoras.

Isaia e Bolzan (2008, p.110) definem professoralidade como:

Um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, de desenhar sua própria trajetória.

Vários estudos têm discorrido sobre o desafio de compreender o processo formativo do professor, entendendo-o como contínuo, de construção pessoal e profissional, tendo na professoralidade a expressão constitutiva e balizadora da ação docente a partir da reflexão sobre a própria prática. A professoralidade pode ser concebida como as próprias reflexões elaboradas a partir da construção de **competências** necessárias ao exercício da função em uma prática docente que expresse “a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica.” (BOLZAN, ISAÍÁ, p. 03). E, por isso, subjetiva.

Esses estudos acerca da professoralidade ainda são referentes “a tomada de decisões”, à “escolha”, ações subjetivas ancoradas no pilar estruturalista do primeiro PNE do milênio. O movimento decisivo da escolha é expresse e até, compartilhado porque corrobora com o discurso. Nessa ação, ignora-se o tempo. O tempo da escolha. O tempo em suas quatro dimensões: passado, presente, futuro e as relações que se constroem entre eles e passam a tecer o próprio movimento. É nas escrituras dos Diários de Bordo que essas tecituras tramam seus bordados e subvertem a ordem do ser em uma outra cultura: a da amizade.



“ERA UMA PESSOA IGUAL A CEM
MIL OUTRAS PESSOAS.
MAS, EU FIZ DELA UM AMIGO,
AGORA ELA É ÚNICA NO MUNDO.”
(O PEQUENO PRÍNCIPE)

Conta a história, que o príncipezinho se pôs a dialogar com a raposa. E, na sua sabedoria-peluda-de-quatro-patas, o animalzinho diz que apenas brincará com o menino, se for cativada. E explica:

- Criar laços.

Ah! Laços! Esses fios que se entretecem e nos cosem em nos fazem em diferentes nós.

O príncipezinho, explica a raposa, ainda é um "garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos, assim como a raposa é igual a cem mil outras raposas". Então não há a necessidade um do outro.

- Mas se tu me cativas... "Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti, única no mundo..."

E, sorrindo, o menino começa a compreender que fora cativado por sua flor. Aquela, no minúsculo planeta distante. Aquela, que para a alegria da raposa, não existem caçadores; mas que para sua frustração, também não há galinhas. Morto o interesse em conhecer o planeta do príncipezinho.

- "Nada é perfeito. Suspirou a raposa." Desistindo de saber sobre o planeta que além de esfaimá-la, não contribuiria para vencer a monotonia de ser caçada por homens parecidos e por caçar galinhas que se parecem também.

- "Mas se tu me cativas, minha vida será como que cheia de sol. Conheceréi um barulho de passos que será diferente dos outros" e não me farão fugir para minha toca.



- E depois, olha! Vês lá longe, os campos de trigo? Eu não como pão. O trigo para mim é inútil. Os campos de trigo não me lembram coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelos cor de ouro. Então será maravilhoso quando me tiveres cativado. O trigo que é dourado, fará lembrar-me de ti. E eu amarei o barulho do vento no trigo..."

Na súplica, a raposa quer ser cativada. Fazer um amigo, porque "a gente só conhece bem as coisas que cativou." Quando cativamos, fazemos a diferença. Uma estética da amizade.

- "É preciso ser paciente..." Aprende a raposa ao saborear seu próprio dizer. "Tu te sentarás primeiro, um pouco longe de mim, assim, na relva. Eu te olharei com o canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é uma fonte de mal entendidos. Mas, cada dia, te sentarás mais perto. .."

Uma ética da amizade se anuncia aquele que se sabe cativo e que espera o amigo que chegará às quatro da tarde, mas que desde às três começará a ser feliz.

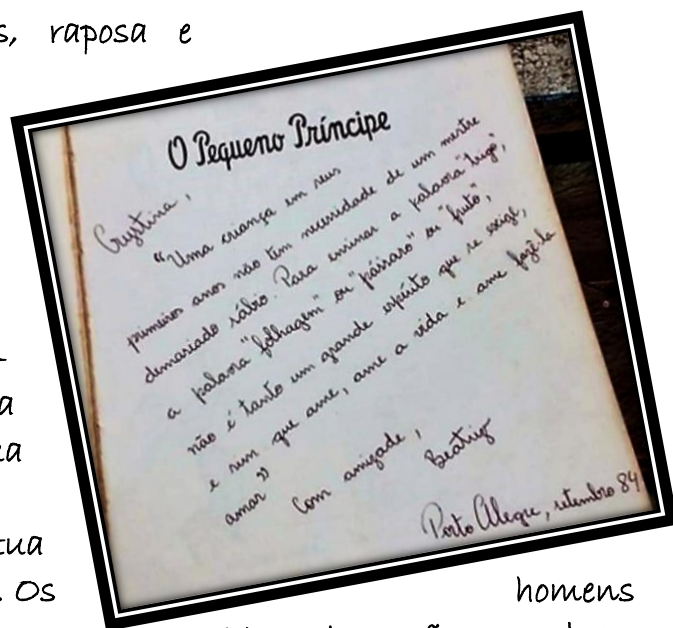
E o menino cativa a raposa que, na sua ausência, aprenderá a compreender a cor do trigo. Era uma raposa igual a cem mil outras, mas o príncipezinho fez dela uma amiga. Agora ela é única no mundo.

Ao se despedirem, cativados, raposa e príncipe choram e ela segreda:

- Adeus. " Eis o meu segredo. É muito simples, só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos"

E o príncipezinho repete e repete o que a raposa, amiga-sábua-peluda-de-quatro-patas vai lhe contando, para amalgamar os segredos em sua memória.

- "Foi o tempo que perdeste com tua rosa, que fez tua rosa tão importante. Os esqueceram essa verdade, disse a raposa. esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.



homens

Mas tu não a deves

(Memórias de Mim, Crystina - 2016. Saint-Exupéry. 1983)

É a consciência do tempo. Além da escolha pelo segundo PNE do milênio. O tempo é o próprio movimento. A própria ação. A criação que tece a teia. Não queremos uma rede. Redes são externas às pessoas. Queremos teias. Fios fortes que vêm de dentro, do âmago, fabricados e tecidos em nós.

Para Edmund Husserl (1859-1938), o tempo está diretamente ligado à percepção que temos de nós mesmos, das coisas em nossa consciência. E, não necessariamente, precisa corresponder ao tempo externo a nossa mente. Por isso temos a sensação de que alguns momentos demoram tanto para passar e outros parecem voar. Nessa perspectiva, o tempo é uma questão de percepção e consciência, que se define pela forma como compreendemos as coisas e não, pelo relógio, que define o aspecto físico do tempo (a relação com o espaço). Posso afirmar, partindo da definição de Edmund Husserl (1859-1938), que o tempo é uma descoberta pessoal que se dá através da experiência (a relação com o movimento). O tempo não aparece como o imaginamos em segundos intermináveis de relógio, como na física, em que aprendemos a mensurá-lo. O tempo de que falo, esse que é tempo/movimento, é filosófico, impossível de ser pensado sem que esteja, em algum momento, na nossa memória, fazendo parte da teia, compondo os fios com a sua essência.

Por isso quero falar em uma CULTURA DA PROFESSORALIDADE. Parece-me que apenas a vivência do conceito de professoralidade, entendido como relações subjetivas que definem as escolhas individuais das mediações e das concepções sobre nossa docência, não é suficiente para realmente efetivar transformações nas práticas pedagógicas cotidianas. Se é cotidiano, está atrelado ao discurso hegemônico. Teríamos que encontrar em nós, a flor do príncipe, ou o trigo da raposa, para compreendermos o tempo/movimento transformador.

7 CULTURA DA PROFESSORALIDADE. A (TRANS)FORMAÇÃO.

Acredito em nossas memórias. Em criar sentido. Príncipezinho, raposa, caçador, galinhas, flor ou trigo. Todos estarão lá se o sentido estiver tecido em uma ética e uma estética da amizade. Uma **cultura da professoralidade**.

Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Estes laços fazem com que as pessoas e as situações sejam portadoras de valor. Sentimos responsabilidade pelos laços que nasceram. Enchemo-nos de cuidados com tudo que para nós significa sentido e valor. Não habitamos o mundo somente através do trabalho, mas fundamentalmente através do cuidado e da amorosidade. É aqui que aparece o humano do ser humano. (BOFF, 2001, p.12)

Fazemos escolhas, mas não é a escolha que define nossa (trans)formação, mas o tempo/movimento que fazemos em partilha, é que define aquilo que somos, porque assim nós queremos (temos consciência).

A *cultura* não é apenas o propriamente simbólico, o semântico, reino do espírito e da linguagem. Ela *está*, ao contrário, na lógica simbólica que constitui a própria possibilidade da relação, qualquer que seja o seu campo de trocas: pessoas (como no parentesco e nas relações de poder), pessoas e bens (pessoas através de bens e bens através de pessoas) e símbolos. Portanto, a cultura não é uma dimensão da vida social, a do significado, constituída por trocas sociais específicas deste domínio que ela própria significa. Ela é aquilo que há de operativamente significante em qualquer dimensão social de trocas e de transformações. (BRANDÃO, 2002 p.220/221)

A cultura da professoralidade é um verbo (trans)formador. Uma *práxis* que se expressa como processo de (re)criar e como produto de (re)criação. Uma identidade que não é limitadamente, docente, mas um modo próprio de experimentar e conhecer o mundo e a vida, de saber o outro, de tecer os (a) nós. Um modo de vida que nos

remete à infância. Para tanto, precisamos entender a infância, não como um tempo biológico na vida das pessoas, mas como um jeito diferente, de ser, de estar e compartilhar o mundo. A infância carrega em si a aprendizagem como uma atividade natural dos seres humanos em busca de melhor qualidade de vida. Não a qualidade de vida do capital que acumula o ter. A qualidade de vida dos afetos, do riso fácil, do choro livre, do abraço, da alegria, da partilha e da curiosidade infinda que nos produz espanto e nos possibilita aprender. O alimento da alma. Vivenciar a cultura da professoralidade é permitir-se o tempo/movimento da infância, onde a práxis é a própria ludicidade.

Aprender pressupõe prazer. As aproximações entre saber e o sabor apetitoso do conhecer, feitas por muitos autores evidencia o banquete que podemos compartilhar com nossos alunos, com nossos amigos. Aprender é a forma como inventamos a vida e, por tanto, evidencia em si, um caráter social e cultural da práxis humana em relação ao conhecimento, incorporando todas as exceções, contradições, subjetividades, diversidade e o poder criador e (trans)formador do ser humano. Na infância, somos todo sentido. Como ilustra na imagem de Tonucci (2003) “A pele: limite entre eu e o mundo”, essa condição de “aprendência” é única na infância e coloca-nos *a priori* dos sentidos porque somos a própria experiência.



Um dos projetos que vivenciamos durante as formações do PNAIC, foi “A pele que habito”. O título faz alusão a um filme de Amodòvar, de terror psicológico. Excelente e meio surreal. Assisti esse filme com minha filha e, na mesma época, na disciplina organizada pelas Profa Dra Marilda Oliveira e Profa Dr Elizete Tomazetti (2013), aquela, das manhãs das adoráveis quarta-feiras, também foi indicado para que assistíssemos e depois debatêssemos. Não vou comentar o filme, porque deixo aqui como sugestão. O melhor é estar aberta ao inesperado que vai se desenrolando com o desenrolar do enredo e que nos causa espanto desconstruindo ideias preconcebidas e propondo a reflexão sobre o outro, esse estranho que habita em nós. No caso do nosso trabalho, a alusão à essa pele habitada, foi a construção, pelas O.Es, de aventais com fotografias do trabalho desenvolvido em seus municípios com as P.As.

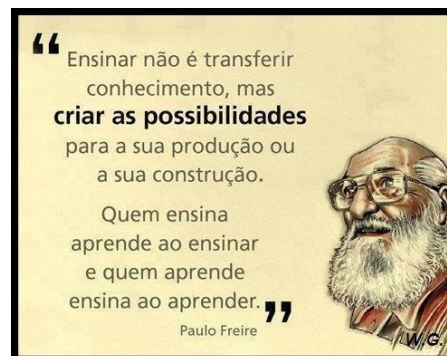
Quando discutimos sobre alfabetização, um assunto que, particularmente, me instiga a ler e saber mais, comecei a vivenciar e aproveitar cada instante, para que depois pudesse passar para as professoras alfabetizadoras do meu município. Pois eu, como educadora, acredito que é preciso, cada vez mais, explorar as diferentes situações que surgem durante a alfabetização, pois para que o trabalho com crianças seja efetivado de maneira construtiva, é preciso levantar hipóteses, buscar, criar, inovar, para que as crianças possam se alfabetizar na idade certa. A professora Crystina falou algo que ficou na minha memória: “que o fazer pensar seja um prazer.” (Denúbia – O.E. GT14)

Outra grata surpresa, foi encontrar a Vanessa, no Seminário Final, em 2015, apresentando o trabalho do PNAIC em seu município, agora, como Coordenadora Local. Eu estava sentada bem à frente, próxima ao pouco e me emocionei, encontrando nosso trabalho na fala dela, Ao finalizar, ela olhou para mim e, cheia de orgulho, disse: *“Esse é o nosso importante trabalho, fazer a DIFERENÇA na vida das pessoas e alfabetizar todas as nossas crianças na idade certa.”*

Emocionante o retorno que elas traziam nos seus relatórios e apresentações, pois deixavam evidente que estavam se (trans)formando pelo próprio fazer ao reconstruir nossas formações nos seus municípios. Claro que não eram todas. E a diferença ficou gritante, nos resultados obtidos pelas O.Es que conseguiam ir além das leituras dos Cadernos e dos estudos coletivos e a das que vivenciavam o espanto, criando uma cultura própria do aprender e do ensinar, que eu chamo de Cultura da Professoralidade, onde a ética da amizade é a prática que ajuda a romper com os discursos do cotidiano.

7.1 A recriação de si: A amizade.

Nessa perspectiva, a amizade não tem o mesmo sentido consensual dado na linguagem corriqueira. Não é um enfeite do afeto, nem um artifício compensatório das razões morais. Quero pensar a amizade na lógica de Foucault (ORTEGA, 1999), que a concebe como um modo de vida que não considera as dualidades contraditórias do bem e do mal ou do bom e do mau; e o **um** e o **outro** não se sujeitam à heteronomia de uma ordem moral que oculta e subjuga, que estabelece regras transcendentais aos sujeitos aprisionando-os em uma linearidade comportamental e em princípios constitucionais das universalidades racionais e apriorísticas.



A amizade é uma concepção ética, para Foucault (ORTEGA, 1999). Um princípio que rompe com a moralidade institucionalizada e leva o sujeito a se transformar na relação com o outro. Entendo a amizade como o entrelugar do tempo/movimento que permitem a recriação de si a partir da relação com o outro. Uma forma de subjetivação coletiva (plural) que permite maneiras de fazer e de fazer-se sujeito (singular) no prazer da relação com o outro.

(...) A amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade no nível individual de um tipo de relação livre e não institucionalizada. O projeto foucaultiano de uma ética da amizade no contexto de uma possível atualização da estética da existência permite transcender o marco da auto-elaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva. A amizade supera a tensão entre o indivíduo e a sociedade mediante a criação de um espaço intersticial (uma subjetivação coletiva) suscetível de considerar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos e de sublinhar sua interação. Processos de subjetivação dão conta da produção de formas de vida e de sociedade. Nem todas as subjetivações têm um tipo de sujeito como objetivo; existem subjetivações sem sujeito (de tipo acontecimento) e subjetivações coletivas, às quais a amizade pertence. O projeto de uma ética da amizade consiste na busca de lugares de produção de subjetividade (...) (ORTEGA, 1999, p.171)



Voltando a pensar na minha vivência Acadêmica, incluindo meu trabalho como Formadora do PNAIC, percebo que as possibilidades de repensar meu projeto de tese

e de repensar-me enquanto aluna-professora-pesquisadora-formadora, foi uma reviravolta criativa. Meu projeto, quando ingressei no Doutorado, era outro. Estar e ser acadêmica na UFSM, aluna desses professores e professora das minhas alunas, fez-me diferente. Devorei o que podia, saboreando cada bocado... Foi significativa a criação desse espaço intersticial em movimento de subjetivação coletiva que construiu uma zona de conforto favorecedora da dialogicidade. Conseguimos romper com a zona de conforto anterior, cristalizada pelo discurso, porque ao efetivarmos nossa (trans)formação, construímos uma nova zona de conforto suficiente para interagirmos a partir desses novos princípios. Não havia submissão, mas igualdade na relação embora as diferenças fossem respeitadas e promovidas como contribuições na criação coletiva do tempo/movimento de ser aluna-professora-pesquisadora-formadora.



As individualidades, conseqüentemente, as minorias, favoreceram a busca de alternativas e possibilidades, que não foram previstas, nem prescritas pelos professores normatizadas em um currículo acadêmico existencial, nem em conhecimentos discursados em cadernos, nem em normas padronizadoras daquilo que se aprende, enfim, que se vive. As singularidades foram dando forma ao plural na medida em que se diziam e se reconstruíam em relações pautadas por um clima de amizade.

Não penso mais nas letras, mas em dizer-me, pois sou fruto do meu desassossego que me delinea em experiências de amizades expressas em línguas e corporeidades.

*Como assim? Se nesse movimento o outro sou eu?
(Memórias de Mim, Crystina - 2002)*

Talvez seja este um dos elementos que venha a favorecer a transformação efetiva dos professores alfabetizadores e das suas práticas em relação a alfabetizar ainda na infância, nos três primeiros anos escolares: a criação de um entrelugar filosófico onde as possibilidades não estejam prescritas e sejam favorecidas por uma ética da



amizade onde a inventividade do cotidiano seja pautada pelo pensar-se na relação com o outro.

*“Devora-me se for capaz...”
Onde já ouvi isso?
(Memórias de mim – Crystina 2014)*

8 Um entrelugar pouco comum: a Ambiência

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 de galo

desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.
João Cabral de Melo Neto

(Fragmento do Diário de Bordo, de Clarice,
O.E. de Ijuí, GT14 e GT12/ 2013 e 2014).

Ambiência é um conceito novo e falar sobre ela é bastante desafiador. Escolhi o poema de João Cabral de Melo Neto, posto em no diário de Clarice, para tentar começar a falar sobre Ambiência. Ambiência não é o galo, não é o lugar onde estão os galos, não é o grito, não é o ato de lançá-lo, não é a teia, nem mesmo a manhã. A Ambiência é a relação que se estabelece entre o cantar de UM compartilhado com o OUTRO e que vai transformando a noite em amanhecer. Um entrelugar: uma experiência plural, mas singular a cada um, compartilhada em clima favorável (OLIVEIRA, 2009), onde cada um vai dizendo-se pelo que se compõe ao outro, nos seus modos de fazer (singularidades) compartilha o cotidiano do outro compondo-se em *nós* (pluralidade). Um entre/lugar porque se faz tempo/movimento.

No Glossário Humaniza SUS (Sistema Único de Saúde), o conceito de Ambiência aparece como:

Ambiente físico, social, profissional e de relações interpessoais que deve estar relacionado a um projeto de saúde voltado para a atenção acolhedora, resolutiva e humana. Nos serviços de saúde, a ambiência é marcada tanto pelas tecnologias médicas ali presentes quanto por outros componentes estéticos ou sensíveis apreendidos pelo olhar, olfato, audição, por exemplo, a luminosidade e os ruídos do ambiente, a temperatura, etc. Muito importante na ambiência é o componente afetivo expresso na forma do acolhimento, da atenção dispensada ao usuário, da interação entre os trabalhadores gestores. Devem-se destacar também os componentes culturais e regionais que determinam os valores do ambiente. (2013)

É possível observar que o conceito de Ambiência, mesmo na área da saúde pressupõe um clima favorável para que se efetivem as relações necessárias ao projeto em questão.

Oliveira (2009), referindo-se ao ensino de cultura visual, afirma: *“Estou convencida de que a formação inicial construída num clima de confiança e a partir da ideia de cooperação, de estímulo ao voo, de imersão na Cultura Visual, pode ser fortalecida e re-vitalizada.”* (p.222) Para construir suas afirmativas, baseia-se em Larrosa Bondia (2002) que propõe pensar a educação a partir de binômio experiência/sentido. Não apenas a experiência, mas o sentido que atribuímos a ela. Não apenas o ato do galo a cantar, mas o sentido que se produz a partir da experiência da teia de cantos que anuncia o amanhecer. Experiência essa, que provoca sentidos de forma singular a cada galo (um), plural ao conjunto de galos tecelões da teia, mas que não está apenas em jogar o canto, ou cantar. Também experienciam aqueles que ouvem a cada galo e compreendem o amanhecer.

Não tem nada a ver com pobreza, mas com infância. Três crianças, duas meninas, uma maior



e outra menor e um menino, irmão-do-meio, correndo, brincando e colhendo caçulitas, que me pareceu uma prima da pítanga, mais roxa e sem sulcos. Juntei-me a eles para colher e comer as delícias frescas que se ofereciam penduradas nos galhos. Hum... tem sim, um gosto de pítanga suculenta.

Sorriam encantados com a estranha parceria e diziam:

- Gracias, señorita!

Cada vez que eu baixava e segurava os galhos mais altos e mais grossos, fora do seu alcance, para que pudessem colher as frutinhas.

No terreno irregular, com a grama ainda meio úmida do orvalho da manhã, a pequena rolava, ria e se levantava, olhando-me com os olhos negros de bolitas divertidas.



O menino, gritava, sorridente e surpreso:

- Míra papá!! La señorita está ayudando a colectar caçulitas!! Míra!! Míra, papá!!

A maior, mais rápida, colhia as frutinhas em um saquinho. Comia algumas, mas guardava muitas. Os menores estavam mais preocupados em

comê-las do que em juntá-las, as caçulitas.

Quando o menino começou a colher algumas bolinhas verdes, a irmã mais velha logo corrigiu-o:

- No. Están verdes. No las colhas. Déja para despues. Ellas no están maduras. - Demonstrando uma consciência ecológica ancestral. Por isso este povo continuava ali. Ollantaytambo é o último reduto inca. Ainda estão ali os descendentes do Império, com suas pontes e aquedutos, canteiros escalonados, sistema de esgoto, caminhos e muitas histórias.

A cidade nova parece construída pelas ruínas, como um corpo que se recompõe diante das fatalidades. O novo não existe sem o antigo, pois fazem a história desse território dolorido, de risos, simplicidade, sensibilidade e sedução. Pura ambiência.

(Memórias Viajantes - Crystina - 2015)

Maturana e Nogueira (2012) trazem o conceito de ambiência como uma simultânea compreensão de Ser Humano/ambiente, formadora dos sujeitos através de diferentes linguagens que favorecem percepções e leituras da realidade e que nutrem as interações.

Nesta obra, *Ambiência*, muitos de nós relatamos alguns ambientes de humanização. Ambientes em que a curiosidade acolhe hiatos e vazios num percurso desiderato, ambientes em que sujeitos se constituem como *pronunciadores de si*, pela palavra e como palavra. Pelos nossos relatos, o(a) leitor (a) percebe a expressão viva de gentes que, assumindo a curiosidade-hiato, pronunciam-se e constroem o mundo; percebe também um exercício de diálogo que é a partilha, profunda e existencial, da curiosidade epistemológica nascida das interações. A consciência dos processos nos projetos serve-se de várias roupagens, conforme vários campos da ciência, todos nutridos em **Ambiência** e que se constituem em ato político de se apropriar de realidades nunca dadas, mas sempre se dando.” (NOGUEIRA, 2012, p 210)

Em todos os autores fundamentamos a ideia de *Ambiência* como esse entrelugar fenomenológico, favorecedor da construção de sentidos e da busca de possibilidades de transformar-se pelo entrelaçar-se ao outro e constituir-se NÓS. A configuração de uma estética da amizade. Seremos capazes de nos devorarmos porque nos admiramos, nos amamos. “... *somente mediante o outro a experiência de si é possível*” (ORTEGA, 1999, p. 125). Não é uma questão de experiência do outro submissível a si e ao juízo, mas de uma experiência da alteridade vivenciada no coletivo. “... *o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si ...*” (ORTEGA, 1999, P.133)

Não foi minha mãe quem me alfabetizou. Se foi alguém, foi meu irmão. Mas, na verdade, acho que foi ninguém. Foi todo um ambiente alfabetizador, dinâmico, cheio de vida, letras, histórias e números, línguas e conhecimentos; sem pressões de avaliações certificadoras. Esse mundo letrado com o qual convivi desde a tenra infância, fez com que, naturalmente, sem que percebessem (nem eu mesma) eu me alfabetizasse. Estar alfabetizada, para mim não era o mais importante, simplesmente, fazia parte da minha história. Não sabia que para os outros, me fazia diferente. Minha mãe ficou num misto de orgulho e indignação. Imaginem! A Diretora, por minha causa, chamou sua atenção - ela, uma professora impecável, escolhida para a turma 11 da escola... Expulsando-me do Jardim de Infância. E o seu bebê: já sabia ler!! Bebê, sim: meu bico era muito bom. A mamadeira também. Foi a escola quem começou a me disciplinar. Fica quieta. Senta. E os meus pezinhos lá, balançando no ar, nem sempre com os sapatos...Cópia. Escreve. Calcula. Responde. Silêncio. Quando eu não resistia e o apelo da infância era mais forte, discretamente minha mãe-professora apertava meu braço num beliscão silencioso e dizia baixinho que iria contar para o meu pai, que em casa iríamos conversar de pertinho. Mais pertinho?! Não entendia essa relação. O problema era dela,

professora, ali, naquela hora, quando eu não podia chamá-la de mãe, só de professora. Por que ela não podia resolvê-lo ali? O que faz com que os professores entendam que os problemas de aprendizagem escolar devem ser resolvidos em casa? O que é o fazer da escola? O que é o fazer da família? Nunca apanhei. No entanto, não sei explicar o terror que me invadia e eu parava quieta. Olhos arregalados e silenciosos. Na saída, não mais a professora, mas a mãe de novo. Lembro que, muitas vezes, parava na sua frente e erguia meus braços pedindo colo. Um bebê brucutu que ela nem podia carregar direito. Combinava comigo então, o quanto me carregaria e o quanto eu caminharía. Na escola não havia acordos. Só decretos. A família era mais democrática.

(Memórias da Escola, Crystina - 2002)

Ribeiro (1996) conta-nos que ouviu histórias dos próprios índios com quem conviveu, sobre “... grandes comilanças de carne humana e dizem que é das mais gostosas, sabem um pouco à cutia. Mas esse é um assunto delicado, que não se pode esgotar de uma só sentada.” (p.476) É assunto delicado porque não se trata de canibalismo (o que seria crime), mas de antropofagia¹³.

Quando todos, reunidos aqui na casa grande, à noite, bebíamos o mandioca que o capitão velho esteve cozendo todo o dia no panelão que vimos queimar, eu fiz João levar a conversa, mansamente, para comilanças e daí para a começão de gente. O velho contou, então, que a muito tempo, quando moravam atrás do Gurupi, seus avós costumavam caçar gente para comer. Faziam a guerra como até há pouco tempo e traziam dos encontros, como despojo, os corpos dos inimigos mortos, como trazem a caça. Quando podiam, preferiam trazer o inimigo vivo, mantê-lo algum tempo na aldeia e matá-lo, ao fim, uma noite, para o banquete.(...) Havia um matador célebre, cujo nome ainda recordam: Makú, um guerreiro forte e corajoso. Ele é que matava, com um tacape especial, os prisioneiros condenados. Depois da matança, carneava-se a vítima. A primeira peça comida era o fígado, que o matador assava. O corpo era dividido em postas, uma parte para o moquém, outra para cozinhar. Todos participavam com gosto, do banquete. (RIBEIRO, 1999, p.476/477).

¹³ **Oswaldo de Andrade** (1890 - 1954), escritor brasileiro, responsabilizou-se pela publicação do **Manifesto Antropofágico**, que consistia em um movimento artístico brasileiro, que surgiu no começo da década de 1920, no período do Modernismo. O modelo artístico antropofágico, defendido por Oswaldo de Andrade e Tarsila do Amaral, repudiavam o eurocentrismo da arte, propondo aos artistas nacionais a deglutição dos estilos e modelos internacionais (o outro) para produção de algo inédito repleto de brasilidade.

Essa história, aconteceu na presença de uma “índia velha loquaz”, que a tudo ouvia da sua rede, palpitando com pormenores, até achar que já era tempo de encerrar a conversa: “- *Já chega. Isso era antigamente. Nós comíamos mesmo. Agora é diferente. Meu filho já foi a Belém, esteve por lá muitos meses e já voltou. Ninguém come mais ninguém.*” (RIBEIRO, 1999, p.477)

Um ritual antropofágico, relacionado à concepção de mundo que os índios têm, acreditando que nessa cerimônia é possível incorporar a força e valentia do guerreiro herói que era devorado com zelo e respeito.

Não é apenas o que se come, mas a forma como se come e o jeito com que se saboreia, não a carne, mas a subjetividade da qual ela se compõe. Para que os índios conseguissem seu intento de assimilar as qualidades do devorado, era necessário todo um ritual. Uma



Caderno de Receitas entregue para as O.Es, como “mimo”, integrante do projeto: Saberes e sabores

incorporação dos sentidos. Um preparo para que se fizesse além da partilha. Que se aprendesse o outro. Não se aprende o outro se não criarmos sentido e não rompermos com as explicações reducionistas de uma história linear-causal. Defino ambiência em educação, como o lugar de conhecimento transdisciplinar, que é fruto da fenomenológica relação com a vida.

Dei-me conta do princípio da ambiência ao refletir sobre a forma como organizava as formações, sempre priorizando um projeto que levasse o GT a estudar e compreender a temática proposta no caderno de formação. A experiência de compreensão tornou-se mais significativa que o caderno de formação e nossos estudos.

Acho que fui índia vezes de mais, nas brincadeiras de “Forte Apache”, com meu irmão mais velho, onde ele era a cavalaria norte-americana. (Memórias de mim – 2002)

A experiência que relato a seguir, aconteceu ainda com o GT14, o primeiro em que trabalhei no PNAIC. Quando fui Tutora no Pró-Letramento, o programa Federal em que o PNAIC foi baseado, realizei um trabalho semelhante com minhas alunas, professoras alfabetizadoras da rede de Porto Alegre. Como foi um excelente trabalho, inclusive apresentado em eventos no país, reorganizei-o para efetivar com esse grupo, visto que também estudávamos a temática da aprendizagem da leitura. Seguindo a proposta do PNAIC, sempre procurei sistematizar estudos realizados através das práticas das professoras alfabetizadoras e desencadear situações que viabilizassem a construção de conhecimentos.



São muito legais os nossos encontros. Trabalhamos pra caramba!! As profs nos tiram o couro, mas a gente se diverte muito! Hum... Já estou com saudades...

(Antônia – O.E. GT12/20014)

Essa forma de trabalhar, partindo de estudos das práticas alfabetizadoras e não dos cadernos fizeram com que as O.Es pudessem estabelecer novas compreensões e reflexões a respeito da alfabetização e do letramento, porque vivenciavam a experiência de serem alunas novamente. Foi o que fizemos durante toda a formação, procurando articular situações práticas (construção de conhecimentos na perspectiva transdisciplinar) com abordagens teóricas, refletindo e confrontando, coletivamente, nossas próprias experiências com o estudo em questão.

Temos muitas informações sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e muitas são as nossas memórias e práticas sobre o tema. Acreditei que o essencial era que as cursistas pudessem compreender como cada um vai construindo suas ideias a respeito da escrita. Visto que todas já éramos alfabetizadas, como relembrar o sentido que vamos atribuindo para as escrituras? Como fazer nossa pele habitar o que se apresenta como incompreensível no mundo da cultura escrita?

Normalmente, nas práticas pedagógicas cotidianas progressistas, partimos das situações observadas, vivenciadas e/ou provocadas nas situações de

aprendizagem. Também sabemos que tanto o tipo como a qualidade das informações disponíveis, relativas ao mundo da cultura escrita, diferem de um meio sociocultural para outro. E, conforme os contatos com situações de escrita se intensificam, o material gráfico pertinente à cultura escrita transforma-a em um objeto de atenção, o que resulta na formulação de hipóteses a respeito desse objeto. Tudo isso já sabemos em função de formações que já frequentamos. O que precisaríamos fazer diferente? Onde estaria a transgressão que tece a (trans)formação?

É importante reconhecer que o ler e o escrever evoluem como linguagem e não como instrução programada sendo, portanto, essencial à participação dos sujeitos no processo de aquisição da língua escrita. A linguagem oral e a escrita constituem dois sistemas inventados pela sociedade para representar ideias e facilitar a comunicação, por tanto não são processos naturais precisam ser ensinados. Minhas O.Es precisariam vivenciar o tempo/movimento, o espanto de aprenderem a ler.

Se o professor deve criar condições propícias para que seus alunos aprendam, estimulando e intervindo, promovendo interações com as regras da cultura escrita, suas próprias hipóteses e também com as dos colegas, compreendendo que as aprendizagens relativas à apropriação da escrita¹⁴ não acontecem de forma linear: *“São simultâneas e exercem influência umas sobre as outras”* (MEC, 2008, fasc. 1, p 17); eu, como Formadora, também precisaria fazê-lo com minhas O.Es, para que elas compreendessem através da experiência. Da pele. Pensei em um trabalho pertinente ao tema sobre a leitura, por entender que essa façanha é responsável pelas primeiras e pelas permanentes interações com o mundo da cultura escrita, fazendo com que os sujeitos leiam mesmo sem que saibam ler (FERREIRO, 2001).

8.1 A leitura do mundo e o surpreender-se.

Para Paulo Freire (1988), a leitura do mundo é predecessora da leitura da palavra, fazendo com que a linguagem e a realidade se entrelacem de uma forma dinâmica e desafiadora. Para compreendermos um texto, precisamos estar sensíveis às percepções entre este e seu contexto. A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação dos sinais que caracterizam a linguagem escrita, precede a

¹⁴Estudos atuais, organizados pelo MEC em diferentes formatações, apresentam cinco eixos necessários à aquisição da língua escrita: a compreensão e valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura, a produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade. (2008)

leitura das palavras no entendimento das sutilezas que configuram a inteligência do mundo. É ir habitando a pele de leitor.

A forma como vamos desenvolvendo nossa capacidade de ler o mundo vai estabelecendo nossos referenciais e nossa própria postura diante da cultura escrita. Muito do que somos como sujeitos é formado por esta possibilidade de ler e compreender o mundo, interagindo através daquilo que impressiona nossas memórias. Considerando que a memória é seletiva, provavelmente a significação que atribuímos às coisas é determinante dessa seleção. Habitar a pele de leitor precisa ter significado. Construimos um princípio educador que fundamenta as nossas práticas: o de cultivar a inteligência e a criatividade. Por tanto, nesse processo de leitura de mundo, veiculador das relações com o mundo da cultura escrita, passamos a confiar à memória, apenas o que já tenha sido apreendido pela inteligência e conduzido pela sensibilidade na criação do inédito viável. (FREIRE, 1998)

Podemos dizer que a construção da possibilidade de se fazer leitor elabora-se na, cultura escrita, envolve relações da cultura escrita e transforma o contexto para a cultura escrita. Meu desafio era fazer com que as O.Es compreendessem que ler, embora seja uma atividade de construção individual, está inserida em um contexto social, envolvendo possibilidades comportamentais (relativas às disposições atitudinais), conceituais (relativas à produção de sentido) e procedimentais (relativas ao exercício do pensamento à compreensão). Isso considerando que todas já estão muito bem alfabetizadas!

Recebi um e-mail divertido que dizia: “Seu nome em japonês”. Era algo definido como “alfabeto japonês”, organizado silabicamente, de forma que cada letra representasse uma sílaba em português. Bem-humorada e curiosa que sou, claro que fui verificar como ficaria meu nome!

E sorrindo, decidi: *“Essa vou fazer para minhas profs.”*

DESCUBRA SEU NOME EM JAPONÊS				
*A - KA	*F- LU	*K - ME	*P - NO	*U - DO
*B- TU	*G - JI	*L - TA	*Q - KE	*V - RU
*C- MI	*H - RI	*M -RIN	*R - SHI	*W - MEI
*D - TE	*I - KI	*N - TO	*S - ARI	*X - NA
*E - KU	*J – ZU	*O – MO	*T - CHI	*Y - FU
				*Z - ZI

A tabela acima era o código recebido no e-mail. Mas, com as O.Es, fiz um processo inverso, fazendo com que elas tivessem que elaborar uma síntese, e não

uma análise, da possibilidade que temos de podermos ler, mesmo sem que saibamos ler. Primeiramente, os nomes das cursistas, em ordem alfabética, foram codificados e colocados em lista, com meu nome em uma linha separada, logo acima:

MISHIFUARICHIKITOKA
KATESHIKATOKA
KATOJIKUTAKA
MIKARINKITAKA
MITAKASHIKIMIKU
MITAKASHIKIARIKU
MITAKADOTEKA
MIFUTOCHIKIKA
TEKAKIKATOKU
TEKATOKIKUTAKU
TEKASHITAKATOKU
TEKUKIARIKU
TEKUTODOTUKIKA
TEKUSHITAKUKI
KUTEKUTAMIKI
KUTAKIKATOKU
KUTAKIARIKATOTESHIKA
KUDOTAKATAKAIKA
JITAKAMIKI
TAMOSHIKUMIKI
TAMODOSHITEKUARI
TADOMIKIKATOKA
RINKAJIKATAKI
RINKASHIKITOKUARI
RINMOTOKIMIKA
ARIKATAKUCHIKU
ARIKITARUTOKA
ARIKIRINMOTOKU
RUKATOKUARIARIKA

Distribui apenas a lista em “japonês”, solicitando que as cursistas a lessem.

Foi bastante divertida a reação delas, que tentavam ler apenas decodificando o que estava escrito e atribuindo o que elas achavam que fosse, um sotaque japonês. Muitas risadas e expressões bem-humoradas.

Fiz algumas intervenções relativas ao seu universo cultural, pedindo que antes de tentarem ler, que procurassem descobrir o gênero daquele texto. Logo se deram conta que era uma lista, porque os elementos estavam um abaixo do outro.

Discutiram as possibilidades do conteúdo da lista e concluíram que poderiam ser nomes. Passaram a testar possibilidades e entenderam que era uma lista de chamada, por tanto, estaria em ordem alfabética.

Repararam que algumas palavras se repetiam no início da escrita, assim como os nomes delas. Passaram a trabalhar com a hipótese de que seria a lista de chamada do GT14.

Fazendo associações, descobriram que cada letra correspondia a uma sílaba, diferentemente do nosso princípio de escrita, que é alfabético. Verificaram se as sílabas se adequavam aos seus nomes, em ordem alfabética, desvelando cada sílaba em toda a lista.

Pronto. Conseguiram ler o desafio, mesmo sem que soubessem ler a escritura que se anunciava. E, é claro, também encontraram meu nome entre os delas. De Crystina, transformei-me em MISHIFUARICHIKITOKA.

A alegria das orientadoras de estudo por terem conseguido executar a tarefa, lembrou-me de meus alunos vencendo os desafios propostos para sua alfabetização e letramento. Então, distribuí o código original do e-mail e contei como tinha organizado a prática, tão repleta de infância.

As pessoas iniciam o processo de aprendizagem da leitura empregando conhecimentos que já têm em função da cultura na qual estão inseridos e que fazem parte do processo de apropriação do sistema de escrita. As O.Es conseguiram ler o que lhes era sugerido porque já compreendiam diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, dominavam convenções gráficas, conheciam nosso alfabeto e, principalmente, o que lhes estava sendo proposto era contextualizado.

A compreensão do texto lido dá-se pela identificação das finalidades e funções da leitura, pelo seu reconhecimento a partir do suporte, gênero e contextualização e pela antecipação dos conteúdos dos textos. Para um entrosamento perfeito com o texto, é preciso levantar e confirmar hipóteses relativas ao conhecimento do mesmo, inferindo e deduzindo, buscando pistas textuais, intertextuais e conceituais. Por fim, elaborar a compreensão global do texto avaliando-o ética e afetivamente e, dessa forma, extrapolar construindo novos conhecimentos a partir do contexto já conhecido.

O desafio do professor é intervir propondo ações práticas, intelectuais e prazerosas para que os alunos possam confrontar suas convicções. As boas situações de aprendizagem são aquelas em que os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam (seus conhecimentos) sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa. Além disso, precisam de constantes desafios, problemas para resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir. Aliando o cognitivo com possibilidades culturais, estarão antecipando e inferindo, e lerão mesmo sem que saibam ler porque já estão mergulhados nas práticas sociais relacionadas à cultura escrita.

Vivemos em uma sociedade letrada, onde a língua escrita permeia de forma marcante nossas atividades cotidianas estabelecendo uma relação intrínseca com o mundo da cultura escrita. Certamente, os sujeitos dessa sociedade têm contato com diferentes tipos de textos escritos e formulam hipóteses sobre a sua utilidade, forma e funcionamento. Se ignorarmos essas vivências culturais na sala de aula, estaremos artificializando a escrita como objeto de aprendizagem, apenas sintetizando-a no processo de alfabetização. Se, por outro lado desenvolvermos concepções pertinentes e disposição propositiva a respeito desse objeto de aprendizagem, explorando as relações além da sala de aula, estaremos oferecendo aos alunos oportunidades de conhecer e ampliar suas relações com esse mundo mágico e encantador da cultura escrita, desenvolvendo experiências culturais significativas para a integração social, para o desenvolvimento da inteligência, para o exercício da cidadania e para o permanente letramento.

Foi muito show! A prof distribuiu nossa lista. A de chamada. Mas não sabíamos. Eram nossos nomes ali. Codificados numa língua que parecia japonês. Rimos muito e não entendemos nada, tentando ler o que estava ali. - risos – Aí, a prof foi dizendo, dando dicas de como poderíamos ir descobrindo. É isso, aprender é descobrir outras coisas e outros jeitos de fazer as coisas. Se não, tudo é muito sempre igual e a gente que não aprende, não aprende nunca. E a gente que aprende, descobre que tem muitos jeitos de aprender. E que isso pode ser desafiador e divertido. E a gente leu. (Claudinha)

Uma das minhas grandes gratificações foi durante uma das formações com o GT12, no relato de uma das O.Es, que anteriormente fora P.As, e sua O.E da época, teria feito uma atividade “com o nome em japonês”. Sorridente, ouvi seu relato para o grupo, que se mostrou muito interessado em compreender como alguém pode ler sem saber ler.

Fiquei “me sentindo”. Tinha sido uma outra Formadora que fizera a atividade. Uma das que planejara algumas coisas comigo. Como Formadoras, socializávamos nosso planejamento contribuindo umas com as outras e, cada uma finalizava seu trabalho como queria. Expliquei que eu havia montado essa experiência e, se elas quisessem, poderia fazer com elas. Aceitaram entusiasmadas! Eu também me entusiasmei!! O esforço valia a pena. Estava dando certo. Claro que a prática perdeu um pouco do seu sentido, pois elas já sabiam o que iriam encontrar. Mas o impacto que a atividade causa nas “certezas” que cada um carrega, é muito interessante.

Como professora, tenho que compreender os conhecimentos que preciso compartilhar; como aluna, preciso vivenciar novas possibilidades, estudá-las. Como Formadora, preciso inventar a ambiência necessária para que o Ciclo Alfabetizador, mais que intenção, seja criação e todas as nossas crianças tenham seus direitos de aprendizagem garantidos e possam se alfabetizar na idade certa.



Outra experiência muito gratificante, foi no Primeiro Seminário do PNAIC, onde deveríamos apresentar um pouco do nosso trabalho. Deixei que elas planejassem e loguinho, pensaram nos aventais, fazendo alusão à

“pele que habito”, tema de um dos encontros de formação. Escolheram a música de entrada, fizeram pinturas de borboleta em apenas um lado do rosto em alusão à infância e as transformações que precisam ser vividas para que se compreenda a vida. Entraram pelo corredor com um entusiasmo e alegria, digno das

crianças. No palco, uma das O.Es leu uma poesia que haviam feito para me surpreender e explicava a vida vivida naquele ano de formação. Sem que elas soubessem, fiz corações¹⁵ gordinhos, de tecido e, ao invés do avental, preendi-os na minha camiseta do PNAIC,

¹⁵ Também havíamos feito um trabalho com os corações confeccionados pelas crianças e distribuídos em diferentes lugares da cidade, aderindo a uma campanha.



oferecendo-lhes ao final da poesia, como expressão da simplicidade, sensibilidade e sedução. Do eu que compartilho com o outro porque não é mais eu: é nós. Ficamos todas emocionadas. Mas, mais emocionada ainda, eu fiquei assistindo a um vídeo relatório, da cidade de Catuípe, do seu Seminário Final. Lá está a Secretária de Educação do Município, com os corações pendurados em sua camiseta, agradecendo suas alfabetizadoras e compartilhando com elas a ação de educar.

Fazer-se presente...

Políticas públicas Municipais integradas às Federais e integradas ao trabalho alfabetizador das escolas, comprovando que é possível estabelecer um Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Basta criarmos a ambiência necessária para que nossos professores, construam uma cultura da professoralidade em que o tempo/movimento transforme a essência do ensinar, no encantamento do aprender. Naquilo que ensinamos a nós, através da (auto)biografia expressa em escrituras que transcendem o eu e os seus saberes, pois reinventam o aprender em partilha. Aprendemos de nós porque são nossas histórias que nos ensinam. E ensinar a si, é aprender de nós, desse outro que, fenomenologicamente, se eterniza nas relações. Do outro que vai introjetando em nós suas “atesanias”. Um processo cultural. A Cultura do Professoralidade em Ambiência, permite que eu me distancie suficientemente, do cotidiano e seus discursos eternizados, para aprender o inédito. Provocar o espanto. Assombra-me, para que, na compreensão, eu não tenha mais medo de ser e de fazer a diferença. Certa vez, em uma aula (esse adorável território), a prof.^a Helenise, fazendo alusão à história do ratinho Rattattulle, disse:

- Surpreenda-me!!

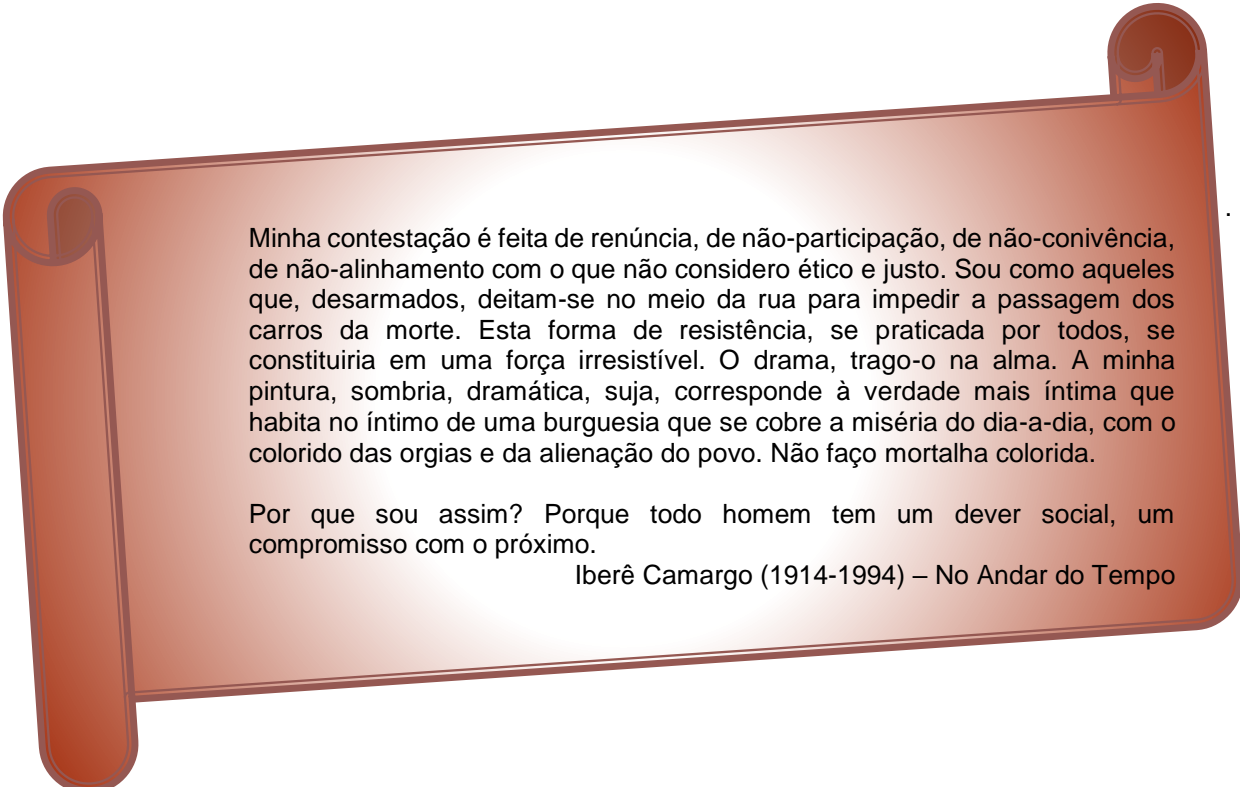
Esse é o segredo: surpreender-se. A cultura da professoralidade está amalgamada a arte de surpreender-se. Ao surpreendermo-nos, num tempo de infância, de ser aluno que se deslumbra ante possibilidades de ser e de fazer a diferença. Na arte de causar o espanto, criar a ambiência, exercemos o movimento



necessário para ensinar-nos, aprender e (trans)formar. Uma formação apenas é eficiente, se oportuniza a (trans)formação.

Esse é o tempo/movimento: o (trans)formador.

Agora, não apenas pelicanos... Inúmeras possibilidades...



Minha contestação é feita de renúncia, de não-participação, de não-conivência, de não-alinhamento com o que não considero ético e justo. Sou como aqueles que, desarmados, deitam-se no meio da rua para impedir a passagem dos carros da morte. Esta forma de resistência, se praticada por todos, se constituiria em uma força irresistível. O drama, trago-o na alma. A minha pintura, sombria, dramática, suja, corresponde à verdade mais íntima que habita no íntimo de uma burguesia que se cobre a miséria do dia-a-dia, com o colorido das orgias e da alienação do povo. Não faço mortalha colorida.

Por que sou assim? Porque todo homem tem um dever social, um compromisso com o próximo.

Iberê Camargo (1914-1994) – No Andar do Tempo

9 Para continuar escrevendo-se...

Essa tese, por implicar em formação permanente, está longe de terminar.... Fiz o possível analisando um recorte desse tempo/movimento anunciado em transformação. Uma perspectiva (auto)formadora que, presente na ação do Formador, provoca a (trans)formação que possibilita relacionar as aprendizagens de si e do outro através das escrituras.

Uma ação fenomenológica da educação que coloca-nos, como professores, no lugar de alunos; que desloca as metodologias do ensinar, para a *praxis* do aprender, na medida em que se compreende que a infância é um modo de ser que deve nos acompanhar pela vida inteira; que percebe o conhecimento em uma perspectiva transdisciplinar porque entende que ele não se esgota em estruturas previsíveis, mas

se expande em surpresas que assombram nossa sensibilidade; que se pauta em transgressão porque ultrapassa os discursos postos em busca do entendimento e da compreensão de si e do outro; que constrói uma cultura da professoralidade através de uma ambiência educadora e uma ambiência educadora promotora da cultura da professoralidade porque esses são princípios amalgamados que não podem ser dissolvidos nas práticas repetitivas de um discurso opressor.

Acredito que este tempo/movimento do PNAIC, possibilitou rupturas com nosso olhar cotidiano, para compreender o Ciclo de Alfabetização como um entre/lugar no presente, propício a (trans)formação) e promoção das aprendizagens na idade certa.

(Trans)formador para todos porque nos reporta ao tempo/movimento da infância. Ao tempo do aprender.



REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **A Aventura (Auto)biográfica. Teoria e Empiria** PoA/RS, EDUPUCRS. 2004.

_____. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. PoA/RS, EDUPUCRS. 2010.
ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, Lourdes M. B. F. **Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.) **(Auto)biografia e Humana**. EDUPUCRS, PoA/RS, 2010

_____. (Org.) **(Auto)biografia e Formação Humana**. EDUPUCRS, PoA/RS, 2010

BARCELOS, Valdo. **Uma Educação nos Trópicos. Contribuições da antropofagia cultural brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos. Uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. RJ, Nova Fronteira, 1984.

_____. **A Aula**. Disponível em:
http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/160637/mod_resource/content/1/BARTHE_S_Roland_-_Aula.pdf

BOBBIO, Norberto. **O Tempo da Memória. De Senectute e outros escritos autobiográficos**. Tradução VERSIANI, Daniela. RJ: Campus, 1997

BOLZAN, D. P. V. **Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado** In: EGGERT; TRAVERSINI; PERES; BONIN. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 102-120.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. 11ª edição SP: EDUSP, 2004.

BRANDÃO, C. R.(2002). **A Educação como Cultura**. Campinas, SP. Mercado Aberto.

CAMARGO, Iberê. **No Andar do Tempo. 9 contos e um esboço autobiográfico**. PoA/RS. L&PM, 1988.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. 1. Artes de Fazer**. 19ªed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2012

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria**. PoA, ARTMED. 2000.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. Guia da Escola Cidadã, Inst. Paulo Freire, vol.6. SP, Cortez, 2001.

DE PAULA, Ricardo Normando Ferreira. *In: Construir Competências desde a escola*. Info Escola – Navegando e aprendendo. <http://www.infoescola.com/biografias/philippe-perrenoud/> - acesso em 19/05/2016, às 19hs.

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO – SEC. **Documento orientador quanto a organização do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e do programa de alfabetização e letramento na rede estadual**. *Online* http://www.educacao.rs.gov.br/dados/pnaic_orientacoes.pdf., 2014. – acesso em 07/07/2015.

FERREIRO, Emília. **Cultura Escrita e Educação**. Artmed, PoA, RS, 2001.

FRANCESCHETTI, G. **Notícia Pró-Letramento**. <http://w3.ufsm.br/gepfica/?p=80> – acesso em 17/02/2016 às 13h28m

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. RJ: Paz e Terra. 1997

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 36ª ed., São Paulo: Cortês, 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. RJ. Paz e Terra, 1998.

GLOSSÁRIO HUMANIZA SUS. <http://www.redehumanizasus.net/glossary/3> - acessado em 11.12.2013

MATURANA, Humberto; NOGUEIRA, Adriano. **Cuestiones sobre el acto de conocimiento: El conocimiento como epigénesis, La emocionalidad y El lenguaje como coordinación de interacciones**. *In: NOGUEIRA, Adriano S. Ambiência. Diálogos Freirianos e Formação docente*. Líber Livro. Brasília, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil.2006**

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012. - acesso em 12h55m.

_____. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, Brasil, 2010.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, Brasil, 2014 - acesso em 30.05.2014, às 8h.

_____ **Manual do Pacto. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Brasil do futuro como começo que ele merece.** http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf - acesso em 02/07/2015, às 15h

_____ **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos de Formação Matemática** - Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. BR, 2014.

_____ **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** - Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. BR, 2014.

_____ **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** E., ver. e ampl. Incluindo SAEB/

_____ **Prova Brasil - matriz de referência.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola, tempos na vida. Criando possibilidades.** Poa/RS. ARTMED, 2004

NOGUEIRA, Adriano S. **Ambiência. Diálogos Freirianos e Formação docente.** Brasília, Líber Livro. 2012.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de Oliveira. **O papel da cultura visual na formação inicial em artes visuais.** p. 213 a 225. *In: Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa.* MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs). Santa Maria. Ed. Da UFSM, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Escolarização e Organização do Pensamento.** Revista Brasileira de Educação. RJ, nº3, set./out./nov./dez, 1997 p. 97-102.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Graal, RJ, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Relatos Orais: do “indizível” ao “ dizível”.** *in: SIMSON, Olga Moraes Von. Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil).* São Paulo: vértice, 1988. P. 14-43.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios. Os urubus-Kaapor.** Companhia das letras. SP, 2001.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe.** RJ, Agir editora. 1983.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs) **Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si.** PoA/RS, EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Gláucia de. **Tecelina.** PaA/RS Projeto, 2007

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de Criança**. PoA/RS, Artmed. 2003

<http://caisguimaraens.blogspot.com.br/2015/02/robert-desnos-dois-poemas-e-minhas.html>- acesso em 02/07/2015, às 12h55m.

<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao> acesso em 30.05.2014, às 8h.

<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> acessado em 30.05.2014, às 8h.

<http://www.infoescola.com/biografias/anisio-teixeira/> acesso em 30.05.2014, às 9h.

<http://www.namu.com.br/filosofia/fenomenologia/principais-nomes> - acesso em 15.05.2016, às 9h.

<https://pt.scribd.com/doc/70553618/Julia-Varela-e-Fernando-Alvarez-Uria-Maquinaria-Escolar-1> - acesso em 16/05/2016, às 15h.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_ministros_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil - acesso em 20/05/2016, às 16h.