

**“E SE ESCREVÊSSEMOS UMA CARTA PARA WILTON?” – A PRODUÇÃO
DE CARTAS COMO AÇÃO COLETIVA EM UMA TURMA DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**“AND IF WE WROTE A LETTER TO WILTON?” – PRODUCTION OF LETTERS AS
A COLLECTIVE ACTION IN A CLASS OF ELEMENTARY EDUCATION**

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais¹

RESUMO: Este trabalho problematiza uma situação ocorrida em uma turma do 5º ano de escolaridade de uma escola pública de periferia no Rio de Janeiro. O texto focaliza as ações de uma professora e seu grupo diante da ausência de um dos alunos. Traz situações e diálogos vividos pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano. O cunho qualitativo desta pesquisa revela opções teórico-metodológicas e dimensões éticas e políticas da pesquisa, dando sentido a um dos objetivos do texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem discutirmos questões relativas a currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente. As autoras ainda analisam a produção de cartas como estratégia de *dizer a própria palavra* (FREIRE, 1999, 1978).

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Cotidiano Escolar. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper discusses a situation that occurred in a class of 5th grade at a public school on the outskirts of Rio de Janeiro. The text focuses on the actions of a teacher and his group in the absence of one of the students. Brings dialogues and situations experienced by subjects practitioners (Certeau, 1996) and in the everyday. The qualitative nature of this research, reveals theoretical and methodological choices and ethical and political dimensions of research, making sense of one of the goals of the text: being a contribution to the study of everyday life. The research situations narrated here allow discuss issues related to curriculum, learning, teaching, and teacher training difference. The authors further analyzed the production of letters as a strategy to say the word (FREIRE, 1999, 1978).

KEYWORDS: Pedagogical Practice. Everyday School. Elementary School.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *E-mail:* jacquelinemorais@hotmail.com

Contextualizando a discussão

Nosso trabalho tem por objetivo problematizar uma experiência ocorrida no primeiro semestre de 2012 em uma turma do 5º ano de escolaridade, na qual uma das autoras do texto lecionava. Essa experiência, vivenciada como desafiadora e interrogante, inquietou-nos a todas, tornando-se ponto privilegiado de debate entre nós, contribuindo para nossos processos de formação docente e resultando na escritura deste texto.

Professoras-pesquisadoras, que buscamos ser *no* e *com* o cotidiano, temos nos alimentado e nos deixado atravessar pelos acontecimentos vividos nas escolas, em especial as de caráter público, reconhecendo seus limites, mas também as suas inúmeras possibilidades. Não são poucas as pistas e indícios (GINZBURG, 1989) que mostram a reinvenção da escola a partir de micro ações produzidas por docentes, estudantes e comunidades. Nossas pesquisas e ações têm sido no sentido de contribuir com as tantas lutas em torno do fortalecimento da escola e de seus sujeitos. Portanto, nossas pesquisas nada têm de ingênuas nem neutras.

Assim, assumimos que nossas investigações são profundamente marcadas por nossas ações e opções de vida, já que [...] “cada vez que tentei fazer um trabalho teórico, foi sempre a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu via se desenvolver em volta de mim” (FOUCAULT, 1994).

Em nosso artigo, focalizamos as ações de uma professora e seu grupo, composto por 30 estudantes, diante da ausência de um dos alunos. Para tal, tomamos alguns registros produzidos no caderno de campo da professora Aline e, a partir dele, fomos nos desafiando a tentar entender esses episódios como narrativas que expressam tensões e estranhezas. Os registros que aqui trazemos funcionaram para nós como motivo para ampliarmos nosso olhar sobre a escola pública e seu cotidiano, buscando “complexificar” aquilo que tomamos, muitas vezes, como um dado natural: as ações dos sujeitos escolares.

A escola, onde as cenas que aqui trazemos acontecem, está localizada em área periférica do Rio de Janeiro. Esse dado é significativo já que mostra os desafios e condições de desigualdade que vivem os e as estudantes aqui tratadas, todos os moradores e todas as moradoras do município brasileiro de São Gonçalo, localizado no estado do Rio de Janeiro.

Segundo dados do IBGE, São Gonçalo é a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro e a décima sexta mais populosa do país. Com um PIB de R\$ 8.184.677,86 e uma renda per capita de R\$ 9.699,16, São Gonçalo ocupa o vigésimo segundo lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), dentre os 92 municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Censo 2010. O município de São Gonçalo possui uma taxa de 54,4% da população de 25 anos ou mais, com menos de oito anos de escolaridade. Esses índices dão uma dimensão da relevância e, ao mesmo tempo, de precarização da região na qual se situa a escola em pauta.

Em São Gonçalo, os chamados “loteamentos” vão caracterizar o processo de urbanização da cidade, o que resulta em uma ocupação com precária infraestrutura. Como parte dessa precarização, está o direito a educação.

A escola, que focamos em nossa narrativa, reflete em seu cotidiano as contradições e tensões que os serviços públicos oferecidos à população enfrentam. Está localizada no bairro Porto do Rosa, próxima ao Morro Tabajara, uma das comunidades periféricas de São Gonçalo, presente, frequentemente, nas páginas policiais dos jornais locais. A escola atende cerca de 400 estudantes, crianças e adolescentes das classes populares que moram em seu entorno, em turmas do 1º e 2º segmento do Ensino Fundamental.

A narrativa que trazemos neste texto, centrada na investigação de cunho qualitativo, é parte de nossas ações e investigações como docentes e discentes do curso de mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, articulado à Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nosso mestrado, que teve início em 2009, tem como uma de suas perspectivas centrais a formação de professores/as-pesquisadores/as que

buscam assumir organicamente o sentido da prática educativa na escola básica. Tal propósito tem contribuído para que um significativo contingente de docentes, em atuação na Escola Básica, busque esse nível de formação, trazendo para a universidade tensões que habitam e emergem das práticas produzidas no cotidiano escolar.

Em nossa investigação, ao objetivarmos trazer situações e diálogos vividos por “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 1996) do e no cotidiano de uma escola pública, o fazemos por certa opção teórico-metodológica. Revelamos, com isso, dimensões éticas e políticas da pesquisa e damos sentido aos objetivos de nosso texto: ser uma contribuição para os estudos do cotidiano. As situações de pesquisa aqui narradas permitem pensarmos questões relativas a currículo, aprendizagem, ensino, diferença e formação docente.

Neste trabalho, dialogamos com diferentes redes coletivas de formação continuada, já que atuamos em diferentes espaços que congregam ensino, pesquisa e extensão, investindo no que Santos (2006) tem chamado de “comunidades investigativas”. Algumas dessas redes de formação são assim nomeadas: Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad); Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE); Grupo de Pesquisa Vozes da Educação; RED Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje; Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) (GEPPAN) dentre outras redes. Participar desses diferentes espaços de formação coletiva tem nos ajudado a problematizar concepções e práticas docentes em direção a formas de ensino mais potencializadoras e menos excludentes.

Nossas ações formativas, portanto, nas diferentes redes docentes em que atuamos, têm como “horizonte de possibilidades” (BAKTHIN, 2003) uma formação que permite a docentes se assumirem como pesquisadores/as da própria prática, comprometidos/as com a transformação das realidades. Isso tem nos desafiado a buscar referenciais de pesquisa questionadores de uma racionalidade técnica de formação, que têm apartado universidade-escola, fundamentando-se numa visão monocultural do saber, tendo a ciência moderna como critério único de verdade, e a universidade e os seus intelectuais como os legítimos representantes desse saber. (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, favorecer no âmbito das *redes de formação* o exercício da reflexão sobre a prática tem nos permitido reconhecer professores/as em processo de formação, seja inicial ou continuada, e a escola como interlocutores/as e coautores/as legítimos/as no processo de produção de conhecimento, o que tem favorecido a emergência e o reconhecimento de outros saberes, integrantes de uma “ecologia de saberes²” (SANTOS, 2006) que fundamenta a emergência de práticas interculturais³ (ARAÚJO, 2011).

As escolhas realizadas nos diferentes espaços de ação e formação em rede implicam compreender os espaços coletivos como mais um espaço de investigação- formação, aqui entendido a partir de um referencial teórico-metodológico que percorre caminhos que rompem com as tradicionais fronteiras entre investigação e formação. Tal perspectiva entende a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação (ARAÚJO, PEREZ, TAVARES, 2009).

² A “ecologia dos saberes” é uma alternativa epistemológica, proposta por Boaventura Sousa Santos, como parte de uma “sociologia das ausências”, que visa colocar em questão a lógica metonímica da monocultura do saber e do rigor científico a partir da identificação de outros saberes e outros critérios de rigor presentes em contextos e práticas sociais.

³ Vieira (2006) defende que, diante da multiculturalidade cada vez mais presente nas salas de aula e na escola, é urgente pensarmos na formação de professores interculturais. “Professores que possam contribuir para formar crianças também interculturais que, podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se. Professores que sejam capazes de pôr em prática pedagogias da divergência e não apenas da convergência.”(p. 30)

As experiências de formação coletiva, vividas em rede, têm nos desafiado a “complexificar” lugares de saber-poder, tantas vezes compreendidos como lugares fixos: quem ensina e quem aprende, quem forma e quem é formado. Tal opção é resultado da afirmação de um direito que entendemos ser político e que implica compreender a ação docente na tensão entre ensino e pesquisa à medida que igualmente rompemos com a concepção, historicamente constituída, que reserva ao reduto acadêmico universitário o *ethos* pesquisador (MORAIS; ARAÚJO, et al 2010).

Assim, a experiência que narramos neste texto resultou em múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para a professora da turma enfocada, quanto para os coletivos docentes que puderam ouvir e se deixar atravessar pela história e pelas lições que a partir dela pudemos tirar.

Narrando uma situação vivida em sala de aula

Uma questão que se colocou para nós, a partir da decisão de produzir o artigo sobre a situação vivida em sala de aula, foi a respeito da nomeação dos sujeitos da pesquisa. Como proceder? Identificar ou não as crianças? Esse tem sido um ponto bastante discutido atualmente quando se trata de pesquisa com sujeitos, em especial quando esses são menores de idade, como em nosso caso em que tratamos de situações envolvendo estudantes do 5º ano de escolaridade, como se referir ao tipo de nomeação: se verdadeira ou fictícia.

Ainda são poucos os trabalhos que buscam problematizar essa questão de maneira mais abrangente. Quanto o fazem, giram basicamente em torno de argumentações de cunho ético. A opção tem sido, nesses casos, a retirada do nome real dos sujeitos investigados em favor de uma alcunha criada apenas pelo pesquisador e por seu orientador ou orientadora. Quando a definição é por manter o nome real dos “informantes”, essa decisão, mais uma vez, é restrita a quem produz o discurso acadêmico. Logo, segue-se um par de linhas a serem assinadas a fim de garantir, de maneira protocolar, o “consentimento livre e esclarecido” dos que autorizarão a utilização de suas informações pelo pesquisador.

Pensamos que é necessário desnaturalizar esta opção, em geral definida de maneira unilateral, como a que garantiria princípios de respeito à integridade e preservação dos sujeitos investigados. Algumas vezes, o respeito está em ouvir como esses querem ser tratados. Se desejam ou não serem identificados. Se lhes parece mais próprio este ou aquele nome. Neste sentido, assumimos que a conversa estabelecida na sala de aula produziu-se como diálogo entre sujeitos. E entre sujeitos, a definição feita de modo coletivo foi pela mudança dos nomes a fim de que a publicização da história vivida pela turma não gerasse problemas para alguns.

- *Se aparecer o nome do Wilton, tomo mundo vai “zuar” ele.*
- *Vão dizer que ele é da boca de fumo.*
- *Vão falar que ele tem que morrer.*

A discussão e, conseqüentemente, a decisão foram marcadas por argumentos que expressam não apenas responsabilidade, mas, em especial, solidariedade, mostrando que a discussão sobre a nomeação dos sujeitos foi vivida como “experiência” e não como mero dado objetivo.

Para trazer ao diálogo a experiência que culminou com a produção das cartas para Wilton, começamos por revisitar um ritual escolar que, a nosso ver, confronta formas de se pensar o cotidiano que o negam como *espaço/tempo* de saber e criação.

O ato de “fazer a chamada” é uma atividade inicial da rotina escolar que, por sua característica ritualística e repetitiva, acaba se configurando como uma atividade menor ou *pouco importante* no conjunto das ações pedagógicas que compõem o universo escolar. Contudo, um olhar mais atento foi revelando para nós que, mesmo se constituindo como um ritual diário, o ato de “fazer a chamada” se configurava como *espaço/tempo* de muitas descobertas a respeito dos alunos e alunas, trazendo importantes contribuições ao processo *ensino/aprendizagem*.

Além das finalidades mais tradicionais, que giram em torno do controle da frequência dos/das estudantes, com vistas ao processo avaliativo, a *chamada* ou *lista de presença*, nas últimas décadas, tem sido atravessada por outras implicações: pode ser utilizada pelo conselho tutelar em ações de responsabilização familiar ou escolar; pode legitimar a concessão ou não de certos benefícios como Programa de Distribuição de Renda, como “Bolsa Família”, dentre outras possibilidades. O que nossa experiência no cotidiano da escola foi nos mostrando, porém, é que “fazer chamada” também pode permitir olharmos com mais atenção à frequência dos alunos/as, investigando possíveis causas e buscando intervir, criando possíveis soluções.

Assim, a “Ficha de Chamada”, no contexto que trazemos, favoreceu o reconhecimento de *zonas privilegiadas – sinais e indícios* - (GINZBURG, 1989) que nos possibilitaram conhecer um pouco da realidade dos alunos/as daquela turma.

Dessa forma, no ato cotidiano de fazer a chamada, surgiam, quase de forma inaudível, pequenas narrativas a respeito dos alunos que haviam faltado no dia. Aquelas falas, algumas vezes explicativas, outras denunciatórias dos/das alunos/as faltosos, eram frequentes – o que provocou em nós a necessidade de desenvolver uma “escuta mais sensível” (BARBIER, 1992), assim como uma “compreensão ativa” (BAKTHIN, 2003) em relação ao que os/as alunos/as diziam: “*estava na lan house*”, “*eu vi soltando cafifa na laje*”, “*estava jogando futebol na cerâmica* (lugar próximo à escola)”, “*estava matando aula na rua*” ou ainda “*foi passar o fim de semana na casa de um parente e ainda não voltou*”. Aquelas explicações, que a princípio poderiam ser produto de histórias inventadas, iam sendo confirmadas na medida em que os/as estudantes retornavam à escola e lhes era perguntado o motivo da falta.

Ouvir as explicações das crianças sobre as diferentes razões para as faltas de seus pares desafiava a professora a se colocar em uma posição *exotópica*, que lhe possibilitasse ir ao encontro delas, com suas lógicas e justificativas, mas, ao mesmo tempo, assumir uma posição singular, que desse a ver às crianças o que elas não poderiam ver de seus pontos de vista.

O conceito *exotopia* desenvolvido por Bakhtin nos permite ampliar as formas de compreender as ações vividas por professoras e estudantes já que, para esse autor, a posição *exotópica* representa uma posição, um lugar no qual se vê algo que outro sujeito não é capaz de ver, portanto compreender.

O que cada um é capaz de compreender é sempre atravessado pelo mundo pessoal, pelo lugar que ocupa, pelas experiências pessoais. Porém, ao ser compartilhado, os modos de ver e entender podem ser ressignificados pela resposta do outro.

Assim foi que, em abril de 2012, matriculou-se na turma 5º ano do Ensino Fundamental, Wilton, aluno de 15 anos, com um histórico de repetência, resultado das excessivas faltas na escola anterior. A família dizia que Wilton tinha um comportamento difícil. No espaço da sala de aula, no entanto, não era essa a imagem que construímos a seu respeito. Aluno participativo, interessado, comunicativo, questionador, Wilton provava que é sempre necessário duvidar das imagens congeladas do outro, das descrições simplificadoras, exercitando um *olhar sobre o olhar que olha* (MORIN, 1999).

As aulas seguiam o seu fluxo quando, ao fim de maio, Wilton começou a falar. Perguntando a turma pelo desaparecimento daquele colega, Davi respondeu que o amigo estava trabalhando no *lava-jato* de rua do seu irmão. Pedi que dissessem a Wilton que retornasse à escola a fim de conversarmos. O pedido foi inútil. Wilton não retornava.

Dividindo com o grupo as estratégias que poderíamos lançar mão para que Wilton retornasse às aulas, ouvimos de uma das crianças:

– *Vamos dar dinheiro para ele. Assim, Wilton não falta mais a escola.*

Outra criança ponderava:

– *Somos pobres, não podemos pagar!*

Esse diálogo revelava o que já sabemos há tempos: muitos jovens e crianças se evadem do “mundo da escola” para entrar no “mundo do trabalho”. Não é raro contabilizarmos um número muito menor de alunos e, conseqüentemente, de turmas nos anos finais do Ensino Fundamental se compararmos com as turmas nos anos iniciais.

O que vivíamos em sala nos permitia indagar: a escola é um *tempo/espaco* configurado como direito assegurado a todos? No dizer de Patto (2000), as políticas educacionais negam as desigualdades sociais e instauram uma eliminação sútil: *práticas de exclusão brandas* que acontecem de forma gradual, contínua e quase imperceptível.

Por outro lado, Bourdieu (1997) nos alerta sobre os *excluídos no interior*. Desta forma, a mesma sociedade que inclui por meio do acesso à escola – condição necessária a democratização, mas não suficiente – é a mesma que exclui, à medida que não proporciona condições de apropriação dos conhecimentos escolares. Por isso, a denúncia de Martins ainda se faz necessária ser ouvida.

Não estamos em face de um novo dualismo que nos proponha falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma que inclui e integra e cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos. (MARTINS, 2002, p. 21)

Freire (1999) analisa que, embora existam aqueles que discutem as relações dos opressores contra os oprimidos e aponte os meios que podem superar essas condições de subalternidade, faz-se necessário o engajamento político para a transformação concreta em que se dá a opressão. Neste sentido, uma educação política e emancipatória mostra-se como uma possibilidade de superação.

No domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através por meio de seu desvelamento não opera, por si só, a mudança da realidade. [...] é por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. (FREIRE, 1978, p. 32)

Viver o cotidiano da escola pública exige questionarmos e investigarmos as múltiplas tensões presentes na escola. Desafia-nos também a pensar práticas cotidianas em sala de aula que ampliem a visão de mundo, tanto nossa, quanto de nossos/as alunos/as. E isso se faz de maneira coletiva, colaborativa, em processos de interação e interlocução. Esses e muitos outros desafios, que atravessam o trabalho docente, nos convidam a olharmos o cotidiano como espaço de produção de conhecimento e, em decorrência, como *lôcus* de pesquisa, assim como tem nos ensinado Freire (1999), Garcia e Zaccur (2006), dentre outros e outras pesquisadores e pesquisadoras.

Retomando as lembranças daquele dia na escola e o debate sobre o que poderíamos fazer para “trazer Wilton de volta à aula”, uma notícia surpreendeu a todos nós:

- *Wilton foi preso. Ele estava andando com os ‘caras da boca’.*

Aquele aluno havia sido pego em flagrante por porte de armas de fogo e tráfico de drogas. Levado para uma instituição para menores infratores – Instituto Padre Severino, RJ⁴, haveria de cumprir medidas socioeducativas.

Uma voz se ouviu em sala, pondo em jogo movimentos de solidariedade e companheirismo. Não estaríamos vivendo algo que Connelly e Clandinin (2000) nomeiam por *comunidade de atenção mútua*? Nela, é possível compartilhar problemas e desafios que, muitas vezes, sozinhos não se consegue enfrentar ou resolver.

⁴ O Instituto Padre Severino é uma unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão que tem a responsabilidade de acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando a sua reinserção na sociedade pela execução de medidas socioeducativas e o acompanhamento de egressos.

- *E se escrevêssemos uma carta para Wilton?*

Alguém sugere para todo o grupo, em voz firme. A ideia parecia boa. Foi rapidamente aceita.

Essa situação nos remete a pensar que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 257).

Na dinâmica dialógica vivida pela professora e estudantes na sala de aula, vemos que, diante de uma palavra da enunciação, faz-se corresponder outras palavras, formando uma réplica, produzindo contrapalavras. Afinal, como afirma o autor, compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra. Nessa perspectiva, Bakhtin (2003) vai dizer que toda compreensão é prenhe de resposta.

Logo, o dito de um como resposta a outro ocorre, como teorizou Bakhtin, por reação às palavras quando elas despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Interessante também destacar aqui que a proposta da criança, *e se escrevêssemos uma carta para Wilton?*, revelava um conhecimento sobre um gênero textual – a escrita de cartas – que em geral tem sido muito mal explorado na escola, na medida em que é transformado em uma atividade burocrática e artificial como vem sendo questionado por pesquisadores/as como Geraldi (2001, p. 65)

[...] é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois artificial. Afinal qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?

Em relação ao gênero textual cartas, tratado como um “conteúdo pedagógico descontextualizado”, continuamos a ver repetido, inúmeras vezes na escola, seu uso nessa perspectiva artificial, como indiciam as “cartinhas para Papai Noel”, na época do Natal ou as “cartinhas para o Brasil”, na época das eleições, dentre tantos outros exemplos possíveis.

Diferentemente disso, a sugestão da criança trazia implícita a concepção de que a produção do texto, no caso uma carta, naquele contexto, servia para exercer plenamente sua função social. Era preciso chegar até Wilson, afetá-lo, tentar trazê-lo de volta à turma. E, quem sabe, o texto escrito poderia contribuir nesse sentido. Não se tratava de uma carta para ficar na gaveta, nem mesmo para gerar uma nota da professora. Tratava-se de um texto que poderia circular para que outros pudessem lê-lo. A situação vivida trazia para os alunos uma razão para escrever e para quem escrever. Experienciavam, assim, a concepção de linguagem cunhada por Bakhtin (2006) quando diz que a linguagem é social.

Defendemos que as propostas escolares, que se pautam na escrita, precisam ter como centro concepções interacionistas de linguagem, já que os sujeitos, e os estudantes que neste trabalho aparecem, não fogem à regra, se constituindo “nos processos interativos de que participam, elegendo o fluxo de movimento como território” (GERALDI, 1993, p.132). Assim, para a compressão das cartas escritas no episódio que tratamos neste texto, a obra bakhtiniana (1998) é fundamental já que, para esse autor, a linguagem é concebida a partir de sua natureza sócio-histórica, pelos processos de interação verbal, realizada pela enunciação.

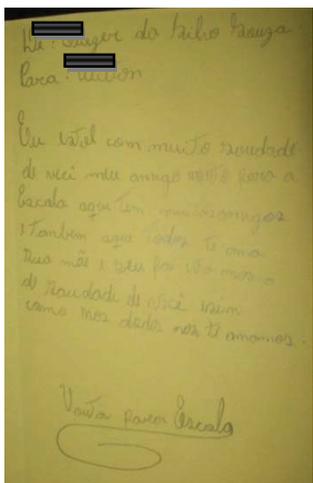
E, assim, com o desejo de *falarmos* com Wilton, tomamos naquela tarde a escrita como espaço de “dizer a nossa palavra”. Vivendo a escrita como experiência, fazíamos do processo de alfabetização *um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores* e instrumento para *travar relações permanentes com o mundo* (FREIRE, 1978, p. 104).



Nome: Leticia sua prima do peito

Wilton você é um garoto muito legal. Estou morrendo de saudades de você. Fiquei muito triste em saber que aconteceu isso com você. Pensei que isso nunca iria acontecer com você. Eu adoro de +++ . Você é um primo camarada. É um irmão precisando sair do fundo do poço. Ergue a sua cabeça para cima. Beijocas. Eu te adorooooo. Kkkk

Eu te amo.



De: Elói

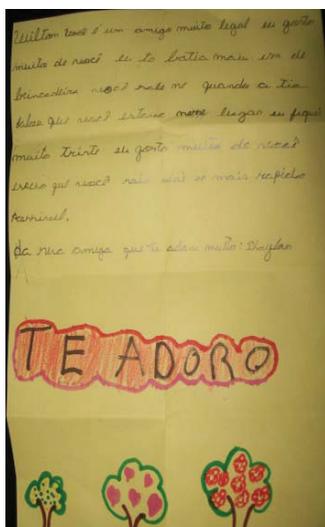
Para: Wilton

Eu estou com muita saudade de você, meu amigo. Volte para a Escola. Aqui tem muitos amigos e também aqui todos te amam. Sua mãe seu pai estão morrendo de saudade de você, assim como nós. Todos nós te amamos

Volta para Escola

As crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Indagações trazidas por Smolka (1991, p. 63), em sua pesquisa sobre alfabetização como processo discursivo, ganhava uma resposta positiva naquele contexto. Em suas cartas Luryane, Eliezer e Thaylan diziam não só o que pensavam sobre o primo e amigo, o quanto gostavam dele, como também contribuíam para *desestigmatizá-lo*.

No lugar de um pivete envolvido com tráfico, como a sociedade, possivelmente, e de forma rápida, lhe colocará o rótulo, elas o viam como *um primo camarada, um amigo muito legal, um irmão precisando sair do fundo do poço*, revelando a *solidariedade de preocupações* não só com Wilton como também com sua família, que marca as classes populares, de que nos fala Boaventura Santos (2006).



Wilton você é um amigo muito legal. Eu gosto muito de você. Eu te batia mais era de brincadeira. Você sabe, né? Quando a tia falou que você estava neste lugar, eu fiquei muito triste. Eu gosto muito de você. Espero que você saia daí o mais rápido possível.

Da sua amiga que te adora muito. Tamara

TE ADORO

Contudo, atravessados pelos acontecimentos e, sem saber ainda muito bem como entregar as cartas, eis que num final de um dia de aula, surge Wilton. Alegre, afirma que havia conseguido uma Liberdade Assistida e que no dia seguinte voltaria à escola. Essa foi a condição estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para a concessão da medida socioeducativa para o aluno.

Seu retorno à escola provocou grande entusiasmo e acolhimento. Fizemos uma roda de conversa de maneira que Wilton pudesse narrar sobre a experiência por que passou ao longo dos dois meses em que esteve no Instituto Padre Severino.

Ao iniciar nossa conversa, uma aluna, que parecia incomodada com aquela proposta, disse:

Estela: Você acha que aquele lugar é bom, tia?!

Professora: Não acho que aquele lugar seja bom, não!

Wilton: Ninguém acha!

Estela: Como ele vai falar de um "troço" se foi ruim?

Professora: A gente quer saber. Já que ele não viveu uma experiência boa, qual foi a experiência de estar neste lugar?

Esse diálogo nos remete a uma importante análise feita por Benjamin (1985) sobre a possibilidade ou não de narrar o que se vive ou viveu. Diz o autor que a experiência se inscreve numa certo chão comum entre os falantes e ouvintes. Assim, como falar para alguém do que esse não conhece? Como pronunciar uma palavra ao outro sem haver certa intimidade com a tradição do que se deseja contar? A ausência de uma experiência comum não dificultaria a produção de uma palavra comum e, portanto, da compreensão? Benjamin (1985) se refere a certas experiências como incomunicáveis. Não seria esse o caso de Wilton?

Por outro lado, Bakhtin (2003) diz que a palavra é uma espécie de ponte lançada entre um sujeito e os outros. Se ela se apoia sobre alguém que fala, numa extremidade; na outra, apoia-se sobre o interlocutor.

Compartilhando essa experiência com o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es) - GEPPAN – e que faz parte da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad), questões emergiram: que experiências compartilhamos na escola? Quais são invisibilizadas? Quais são silenciadas? Que situações vividas fora da escola atravessam o cotidiano da escola? Qual é o lugar da escola na vida dos estudantes? E qual o lugar da vida dos alunos no cotidiano da escola?

Algumas palavras para finalizar o artigo, não à reflexão sobre a experiência

As ações do grupo de estudantes, foco de nossa atenção neste trabalho, revelaram, a nosso ver, o compromisso em tentar assegurar a escola como direito de todos e a presença nas aulas como modo de implicação coletiva. Os múltiplos processos de ensino e de aprendizagem, vivenciados tanto pelos alunos quanto pela professora da turma, foram apontados no texto como resultado de ações interativas e interlocutivas.

Destacamos também a importância dos coletivos docentes tanto para os processos de reflexão das experiências vividas no cotidiano escolar quanto para as possíveis transformações desse espaço. Reafirmamos ao fim a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva.

Esta experiência vivida em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nos ajuda a desnaturalizar certas ações e concepções presentes na escola e em nós, bem como assumir o que diz Freire (1999, p. 25): *quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado*. Ou, dito de outro modo ainda pelo mesmo autor: *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*.

Além disso, a reflexão coletiva sobre as experiências vividas no cotidiano escolar tem reafirmado para nós a potência de investir na formação docente compreendida em sua dimensão coletiva e, com isso complexificar lugares e papéis tradicionalmente demarcados nos espaços acadêmicos (MORAIS E ARAÚJO, 2010).

Investir na construção de comunidades investigativas tem nos possibilitado questionar verdades estabelecidas, desnaturalizar práticas consideradas banais, problematizar as ações cotidianas, enfrentando, coletivamente, o desafio de pensar alternativas para que outros modos de funcionamento se instituíam no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação em Tempos de Exclusão. In GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

ARAÚJO, Mairce. Pensando práticas e saberes na formação continuada de professores/as. In: FONTOURA, Helena A da; SILVA, Marco (Org.). *Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf>>.

ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen L Vidal; TAVARES, Maria Tereza G. *Alfabetização Patrimonial: ferramenta teórico-prática para a formação de professores*. In: Memórias e patrimônios: experiências em formação de professores. RJ: ASDUERJ, 2009.

BAKHTIN, Michel. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBIER, Renè. A escuta sensível em educação. Caxambu: *Revista da Anped*, 1992.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOURDIER, Pierre. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

- CERTEAU, Michel de . *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D.J. *Relatos de experiencia e investigacion narrativa*. In: LARROSA, Jorge. (orgs.) *Dejame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc importante de penser?. In: *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GARCIA, Regina L, ZACCUR, Edwiges. (Org.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GERALDI, João Wanderlei. Prática de leitura na escola. In:____ (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo/SP: Editora Ática, 2001.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- MARTINS, José S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAIS, Jacqueline F. S. *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise*. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n.4, p.55-61, 2001.
- _____. ARAÚJO, Mairce, et al. Narrativas autobiográficas: a potência da escrita de si no processo de formação docente. In: XV ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- PATTO, Maria Helena S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: *Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e politica*. São Paulo: Hacker Editores/ Edusp, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo. Para uma nova cultura política* Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- VIEIRA, Ricardo. *Identities pessoais - interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

Recebido em abril de 2012.

Aprovado em novembro de 2012.