

Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografias docentes

Igor Helal*
Tiago Ribeiro**
Carmen Sanches Sampaio***

Resumo

Este texto alinhava algumas reflexões sobre formação docente tendo como pano de fundo a noção de *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Na discussão engendrada, privilegiamos as *fotografias docentes* (HELAL, 2011) – fotografias que os professores/as produzem da própria prática. Nesse sentido, a pesquisa aqui socializada tem como objetivos principais: i) investigar *saberes e fazeres* alfabetizadores mediante *fotografias docentes* narradas em diferentes espaços de formação; ii) identificar se o processo de fotografar a prática pedagógica/alfabetizadora contribui para a formação do(a) professor(a) como *pesquisador(a) da própria prática*. A opção teórico-epistemológica e política assumida nessa *investigação-formação* se inscreve na perspectiva da *investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 1995) e nos *Estudos com o(s) cotidiano(s)* (GARCIA, 2003; OLIVEIRA; ALVES, 2002). A partir da leitura de imagens, tendo como referência o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), discutimos perspectivas de alfabetização, enredadas e potencializadas no(s) cotidiano(s) da(s) sala(s) de aula. Em nossa ação investigativa, as *fotografias docentes*, socializadas pelos professores e professoras, têm contribuído para a desinibilização de saberes e fazeres alfabe-

* Bolsista de Iniciação Científica e estudante do Curso de Pedagogia/UniRio, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), coordenado pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio; igor.helal@gmail.com

** Bolsista de Iniciação Científica e estudante do Curso de Pedagogia/UniRio, vinculado ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF), coordenado pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio; trsunirio@gmail.com

*** Professora da Escola de Educação e do Mestrado em Educação/UniRio; Coordenadora do GPPF e do Núcleo de Estudos e Pesquisas: Práticas Educativas e Cotidiano/UniRio; pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares/UFF, coordenado pela Profa. Dra. Regina Leite Garcia; Av. Pauster, 458, UNIRIO/ CCH, Departamento de Didática, Urca, Rio de Janeiro, 22290-240; carmensanches.unirio@gmail.com

tizadores, além de permitirem à professora (e professor) (re)pensar e (re)visitar a própria prática – revelam, ainda, a complexidade constitutiva do percurso da investigação, abrindo possibilidades para pensarmos modos outros de fazer pesquisa com o cotidiano; lendo imagens, conversando com elas e com seus autores, ao mesmo tempo que nos coimplicamos com e em espaços de formação docente. Palavras-chave: Formação de professore(a)s. Fotografias docentes. Alfabetização. Cotidiano escolar. Professora-pesquisadora.

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos, na Unirio, mais exatamente em 3 de março de 2007, acontecia o 1º encontro do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE),¹ coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio. A ideia era de que o FALE durasse ao longo daquele ano, porque articulado a um projeto de pesquisa financiado pela FAPERJ.² Contudo, o próprio movimento dos encontros foi apontando a impossibilidade do término do fórum: se nos dois primeiros encontros o público foi de, em média, 50 pessoas, o número de participantes aumentou gradual e substancialmente e, hoje, são, aproximadamente, 300 pessoas por encontro, e uma rede com mais de 2.000 participantes.

O FALE pressupõe o diálogo, o compartilhamento de saberes e fazeres alfabetizadores. No movimento de *falar com*, universidade e escola básica dialogam, aprendem e ensinam juntas, garantindo e legitimando a participação do grupo na conversa, a qual é ampliada e enriquecida com muitas questões e diferentes pontos de vista. Além das narrativas orais (e escritas), os/as professores/as da escola básica e da universidade que compõem a mesa a cada encontro, para puxar a conversa, também narram seus saberes por meio de fotografias. Isso tem nos levado a afirmar que as fotografias têm ocupado um lugar privilegiado na reflexão desses/as professores/as sobre suas práticas. Ademais, elas (as fotografias) não são meras ilustrações das narrativas docentes, mas são, isso sim, *formas de narrativa* (CONNELY; CLANDININ, 1995). Nesse sentido, ao longo do percurso investigativo, temos sido convidados a compreender

[...] que não existem descrições, só narrativas [...] Isso significa dizer que a realidade, e aquilo que dela compreendemos, não pode ser descrita, só narrada. Todo conhecimento, portanto, e as realidades sociais no seio das quais eles são produzidos, por serem sempre e necessariamente narrativamente apresentados, comportam elementos de “ficção”, produzidos pelo narrador e modificado pelos “ouvintes”. As narrativas podem, assim, ser entendidas como processos de produção de discursos por meio dos quais expressamos aquilo que compreendemos/percebemos, aquilo em que acreditamos e que acreditamos existir. (GARCIA; OLIVEIRA, 2010, p. 40).

Logo, as fotografias produzidas por docentes, nos cotidianos das escolas, também são narrativas sobre e com esses cotidianos. Por isso, temos nos desafiado a entendê-las como dados significativos, os quais podem atuar como fontes e permitem, além de entrever, *formar teorias* (ALVES, 2010) alfabetizadoras, “possibilitando entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno.” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 24).

Nesse movimento, as *fotografias docentes*³ nos instigam a pesquisar e delas nos aproximarmos, para buscar compreender saberes/fazer alfabetizadores aí imersos e, não obstante, perguntar: os diferentes *usos* e maneiras de fotografar (e utilizar a fotografia) (n)a prática pedagógica/alfabetizadora contribui para a formação do/a professor/a como *pesquisador(a) da própria prática*?

Ademais, se somos provocados a problematizar possíveis papéis da fotografia no processo formativo docente é porque, defronte a elas, estamos diante de uma segunda realidade: a do documento (KOSSOY, 2009) – o qual é potencializado pelas narrativas dos/as professores/as acerca de suas produções; afinal, “as fotografias não são meras ilustrações de textos” (KOSSOY, 2009); elas se relacionam com palavras e textos e devem ser apreendidas como *interações dinâmicas* (FISCHMAN, 2008), onde múltiplas leituras e pistas emergem dos sinais e indícios (GINZBURG, 1989) com os quais podemos perceber concepções, saberes/fazer docentes/alfabetizadores.

Sobre essa *segunda realidade* inerente à fotografia, é possível compreendê-la como uma *documentação narrativa*, a qual, conforme Suárez (2007, p. 14), insere-se no campo da *investigação educativa* e é pensada como

[...] una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando [...] conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. [...] A través de ellas, los procesos de documentación narrativa llevados a cabo colaborativamente por docentes e investigadores se presentan como vías válidas para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica docente que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni dicho.

Dessa forma, as narrativas ganham novos e outros contornos e elucidações, permitindo-nos (tentar) ouvir, nas conversas com os praticantes, “a interpretação do fotógrafo sobre um dado contexto/realidade em diálogo com aquele que observa e com os usos que vão ser dados à fotografia-objeto.” (PASSOS, 2010, p. 172). Porque “é essa dinâmica de diálogos complexos e incessantes que produz os sentidos da/na fotografia” (PASSOS, 2010, p. 172). E, admitindo que há usos cotidianos de instrumentos vários para o registro da prática docente, vimos elegendo, neste momento, a fotografia como uma narrativa possível dos conhecimentos tecidos em rede(s).

Assim, pesquisamos sobre e com narrativas docentes compartilhadas no FALE, a fim de refletir acerca de sua importância e influência no processo formativo da professora alfabetizadora, na perspectiva da *professora-pesquisadora da própria prática* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002). Além disso, tecer e/ou abrir uma discussão no sentido de pensar este movimento de autoformação articulado à problemática da qualidade da educação: espaços/tempos de formação compartilhada com o(s) outro(s), como o FALE, contribuem para a reflexão e ressignificação, por parte do/a professor/a, da sua própria prática, legitimando sua assunção como professor/a-pesquisador/a? A assunção do/a docente enquanto pesquisador/a da própria prática ajuda na construção de práticas pedagógicas mais significativas? Estas são questões norteadoras na tessitura deste texto.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 SOBRE (CONVERSA)ÇÕES COTIDIANAMENTE ENREDADAS: O QUE HÁ DE PRÁTICAS DE PESQUISAS NAS FOTOGRAFIAS DOCENTES?

Adotando uma perspectiva teórico-metodológica (um discurso) que tenta abarcar múltiplos *usos* fotográficos e atentando para os variados *personagens conceituais*⁴ e instrumentos passíveis de descobertas não diretamente (e imediatamente) experimentáveis pelo observador (GINZBURG, 1989), inclinamo-nos na tentativa de, “com todos os sentidos, procurar ultrapassar os limites impostos por aquilo que esses registros do vivido nos deixam perceber numa primeira aproximação.” (PACHECO, 2010, p. 40). Buscamos, a cada diálogo, subverter a lógica apriacionativa e (apenas) ilustrativa das fotografias: elas se comportam como fragmentos subjetivos produzidos pelos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2007) que registram seus trabalhos, práticas e ações, também cotidianas e multifacetadas.

E, com esses/as praticantes, propomo-nos a assumir a conversa como *arte de fazer* em nossas caminhadas, mergulhando nas narrativas fotográficas e no próprio diálogo tecido com os/as professores/as para pensar e *estar sendo* em uma conversa – e não entrevista, a qual pressupõe um jogo de intenções muitas vezes imposto e direcionado pelo entrevistador.⁵ Nesse movimento de *versar com*, se nos coloca o desafio de nos relacionarmos de uma maneira mais afetiva com o *outro*, em um posicionamento aberto para os temas que surgem em uma postura livre para ouvir, entregando-nos às possibilidades abertas com e por intermédio dos diálogos (ALVES, 2008; FERRAÇO, 2002; CERTEAU, 2007).

Sendo a pesquisa polifônica e multissituada, várias vozes e lugares são trazidos por imagens, diálogos e narrativas, afinal, “desenvolver conversas com os praticantes e levar a que me mostrassem suas fotografias” (ALVES, 2010) valoriza e permite olhares outros para o cotidiano e práticas aí imbricadas; ou seja, para tentar romper com as limitações impostas pela mera análise iconográfica, a assunção da conversa com os/as professores/as praticantes e artistas dos cotidia-

nos não funciona como extensão do que foi narrado anteriormente, mas como ampliação dos nossos desejos e saberes acerca da prática destes/as professores/as.

Abrir mão de entrevistas e perguntas supostamente prontas para se aventurar a conversar com os narradores/praticantes que frequentam e socializam suas experiências no FALE é um desafio. Obviamente, compreender as conversas como artes privilegiadas na, da e com a pesquisa corrobora provocações inevitavelmente surgidas no percurso da pesquisa – mas não são elas que nos movem? Ou podem, talvez: mover, empurrar para frente, fazer-nos mergulhar nas (im)previsibilidades cotidianas. Aliás, a própria relevância dos usos fotográficos nas pesquisas sociais é aqui apontada tanto como arriscada quanto possível; sendo ela, a fotografia, “uma evidência de parte do processo de criação de subjetividades para todos os atores envolvidos.” (FISCHMAN, 2008, p. 118). E, assim, mergulhamos nas narrativas que vem emergindo de conversas⁶ experienciadas nos e com os espaços/tempos em que nos inserimos.

2.2 REFLEXÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa aqui apresentada, articulada ao campo dos estudos *com* os cotidianos (ALVES, 2008; SAMPAIO, 2008), porque alicerçada em um modo mais horizontal de praticar investigação no e com os cotidianos escolares e atenta à complexidade inerente a estes, é permeada por desafios que surgem inevitavelmente. Em nossa formação, compartilhada em redes de saberes/fazer, como o FALE, e em diálogos com tantos pares, temos transformado esses desafios em movimentos coletivos para pensar e ressignificar nossas práticas, motivo pelo qual tomamos as fotografias docentes como “dispositivos” privilegiados, a partir dos quais desenvolvemos nossas reflexões. Como Ferraço (2007, p. 91) nos diz:

Quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!

As narrativas, fotografias e experiências aqui trazidas foram possibilitadas a partir de nossa aproximação aos sujeitos que refletem sobre suas práticas alfabetizadoras e que, por meio de seus registros, compartilham seus fazeres como modo de pesquisar a própria prática, em um exercício de praticar/viver uma práxis pedagógica (a ação reflexiva). É importante dizer que a escolha dos sujeitos não foi aleatória. As professoras, cujas fotografias (além de suas narrativas orais e escritas) são utilizadas como fonte de pesquisa, fazem parte de um grupo de estudos e pesquisas com o qual nos encontramos mensalmente. Além disso, também vimos acompanhando, ao longo de três anos, a prática alfabetizadora de uma delas – a professora Ana Paula Venâncio –, em cuja sala desenvol-

vemos uma investigação longitudinal que dialoga diretamente com as fotografias produzidas por essa docente.

2.2.1 Narrativas da/na sala de aula: saberes/fazer(es) alfabetizadores a partir de imagens

Fotografia 1 – Roda de conversas em sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa/Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF).

Começamos esta seção com Fotografia 1 produzida pela professora alfabetizadora Ana Paula Venâncio. Uma fotografia de uma turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro, em uma prática comum ao processo pedagógico vivido por esse grupo: a roda de conversas. Essa fotografia (e outras presentes nesse texto) é um fragmento de nossos espaços investigativos, principalmente da escola pública, a qual se enreda em/com (outros) ambientes de formação.

Ana Paula frequenta o FALE, o GEPPAN e o Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), espaço no qual ela e outras professoras se encontram na escola em que trabalha. Com essa professora temos compreendido vivamente o que é perseguir uma prática alfabetizadora mais solidária, dialógica e emancipatória. Assim como acontece entre Ana Paula e a sua turma, nós

também fomos *construindo vínculos* (SAMPAIO, 2008) com essa professora que ensina e aprende conosco – enquanto nós ensinamos e aprendemos com ela.

São fotografias/narrativas emergentes da escola, produzidas pela professora, as quais entram em interface com a universidade por meio do diálogo compartilhado e de uma formação pensada como um *continuum* e processada coletivamente. E, diante dessa imagem, algumas questões pululam, e muitas outras podem ser levantadas.

Por que Ana Paula fotografou justamente o momento em que conversa com as crianças? Que pistas essa fotografia indicia para pensarmos o sentido atribuído, pela professora, ao momento de conversa? Talvez ela própria possa nos indicar possíveis compreensões, por meio da narrativa produzida durante conversa, com Igor Helal e Tiago Ribeiro, quando falava sobre a prática de fotografar em sala:

[...] Mas então: no cotidiano, na escola, eu considero a fotografia um documento importante. Primeiro porque tem a imagem dos outros, tem as ações, tem imagens de imagens. A fotografia que eu tiro é de um momento que eu julguei importante, que para mim tinha um sentido, para guardar aquilo mais ainda. Se eu for usar em algum momento ou como, eu tenho de decidir [...] É um olhar muito apropriado, muito meu, que para socializar exige e tem exigido que não só se fale, mas que o registro escrito – para mim – se transforme em uma complementação que está faltando. Eu posso chegar ali e fazer um slide só de foto, mas se eu não recorrer ao meu caderno eu não vou conseguir recheiar a foto com aquilo que eu percebi do momento em que eu tirei. [...] Então eu trabalho a fotografia como documento. (informação verbal).⁷

Em sua fala, Ana Paula nos diz ser a fotografia que produz resultado de um momento importante, ao qual imprime sentido. Assim, que sentido(s) (ela) pode atribuir à realização das rodas de conversas? Ou, de outro modo, que saberes/fazeres alfabetizadores podem ser daí compreendidos? Que concepção alfabetizadora dialoga com esta imagem?

Hegemonicamente, a alfabetização tem sido compreendida como um momento de aprendizagem da modalidade escrita da língua, de a criança “adquirir” novos conhecimentos sobre a língua portuguesa, por meio de memorização e cópia, como alguns materiais adotados e distribuídos por secretarias de educação em todo o país têm tentado reafirmar.

Entretanto, na fotografia produzida pela professora, trata-se de uma imagem referente a uma atividade na qual as crianças falam, discutem, opinam; afirmativa possível pelo fato de que nós temos, ao longo de dois anos, acompanhado a prática alfabetizadora dessa professora e vivido e experienciado momentos de rodas de conversas na turma. Portanto, a fotografia somente exprime, para nós, praticantes dos cotidianos produzidos e vividos pela turma, esse signi-

ficado porque nos relacionamos e vivemos seu contexto de produção, escapando a possíveis armadilhas da/na produção imagética – um fazer polissêmico e plural.

Sendo assim, a leitura que fazemos desta fotografia, a partir da interlocução com a prática de Ana Paula, além do diálogo com a professora, possibilita refutar a ideia de alfabetização como treino e talvez aponte para a necessidade de investir na dialogicidade, na discussão diária. O desafio de potencializar e legitimar a sala de aula como um espaço/tempo compartilhado, dialógico, polifônico, discutido com professora e crianças nos permite afirmar que as crianças, nessa turma, aprendem, ensinam, pensam, refletem e discutem, cada qual em seu tempo, a seu modo.

Ademais, a partir dessa perspectiva, aprender a ler e a escrever não é uma questão de “aquisição” da língua, porém, isso sim, de apropriação e ampliação. Apropriação porque ela, a língua (escrita, neste caso), não é algo que pertence ao outro, o qual vai concedê-la à criança – por isso sealaria em “aquisição”. Ampliação porque as crianças não são sujeitos sem conhecimentos acerca da sua língua; elas trazem para a escola um repertório linguístico rico e uma *gramática internalizada* (POSSENTI, 1984) a partir da qual pensam sobre sua língua – construção datada e situada. Esta é viva, praticada, significada e, sobretudo, móvel, diferentemente da linguagem aprisionada nos dicionários.

Todavia, assim como uma frase puxa outra, uma imagem puxa outra. É a imagem da sala de aula como uma *rede de saberes* (ALVES, 2008), de diálogo, de partilha da fala, remete-nos a um acontecimento vivido pelo bolsista Tiago Ribeiro, em 2009, durante o recreio: o achado de um besouro.

Era um dia ensolarado e as crianças brincavam no pátio da escola, corriam para lá e para cá, até que, quase no final do recreio, um grupo de meninas de outra turma, também de 1º ano, encontrou um besouro no chão, perto do bebedouro, e chamou a professora e as meninas da turma com a qual vimos praticando a pesquisa, por conta do projeto⁸ desenvolvido naquele ano e no subsequente, 2010. Logo se formou um círculo ao redor do besouro. Nessa altura, o inseto já estava na mão de um dos alunos que avisou:

- Olha tia! Ele está morto! Vamos levar para sala!

Todas as demais crianças concordaram, e o bicho foi levado para a sala, para ser espetado.⁹ Crianças e professoras iam conversando e concordando que o besouro estava morto, e Tiago, o bolsista, insistia que estava vivo, fingindo-se de morto, embora todos discordassem. Ao chegar à sala, a professora colocou o inseto em um pote de vidro, deixou-o sobre sua mesa e propôs à turma fazer uma roda para discutir sobre encontrado. Entusiasmadas, as crianças participavam, falavam, perguntavam, narravam como tinham encontrado o inseto. De repente, um grito irrompeu estridente e todos olharam para trás: em frente à mesa da professora, Thays, com o pote na mão, gritou:

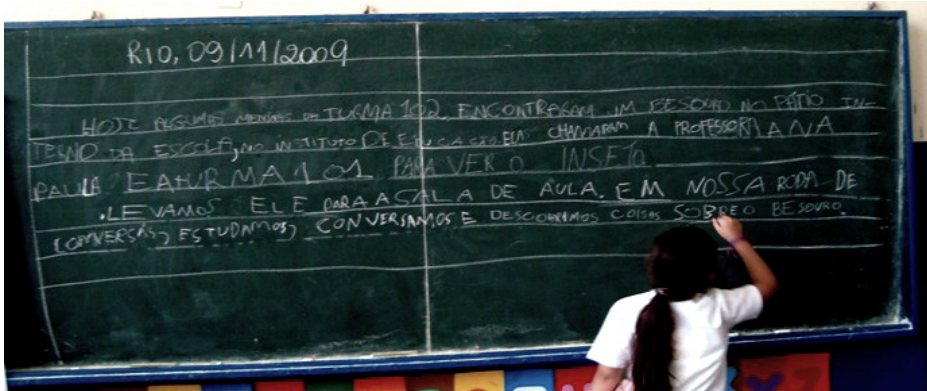
- Tia! Ele tá vivo!!! Ele mexeu as patas! Se abriu, Tia!!!

Nesse instante, a roda se desfez. Crianças, professora e bolsista correram para ver o inseto que, acreditava-se, estava morto. Então Lucas, um estudante da turma, com os olhos brilhando, falou admirado:

- É verdade! Ele se fingiu de morto!

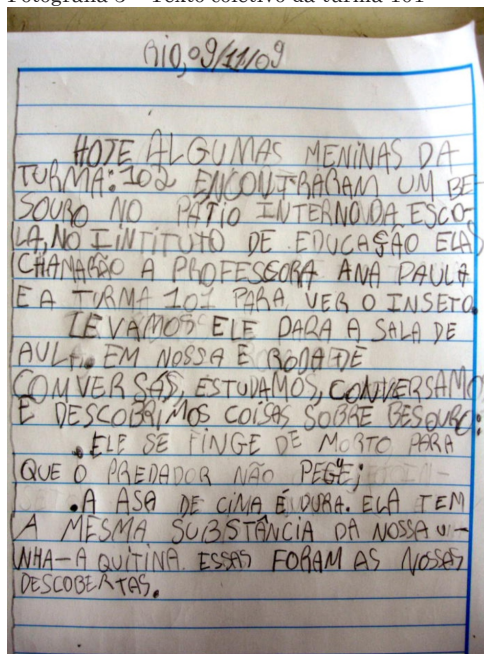
A partir deste momento, as crianças começaram a fazer muitas perguntas, desde o porquê de o besouro se fingir de morto até o fato de o bolsista ter sabido disso. Então, este contou de uma disciplina cursada na UniRio, com o professor Celso Sánchez. Disse ainda sobre uma aula que aconteceu na Floresta da Tijuca e dos muitos animais lá vistos. Inclusive um besouro, o qual, após ter sido tocado, fingiu-se de morto, como a maioria dos besouros costuma fazer ao perceber a presença de predadores. Conforme explicou o professor Celso, estes predadores, em sua maioria, somente comem a caça que eles mesmos tenham matado. As crianças ficaram impressionadas e encantadas com a novidade, e, após acordo da turma, a experiência vivida com o besouro se transformou em um texto coletivo, pensado por todos e registrado por algumas crianças,¹⁰ como vemos nas fotografias 2 e 3:

Fotografia 2 – Estudante escrevendo no quadro



Fonte: Arquivo de pesquisa/GPPF.

Fotografia 3 – Texto coletivo da turma 101



Fonte: Arquivo de pesquisa/GPPF.

No cotidiano escolar, tanto quanto em espaços/tempos de formação vivenciados pela professora, imagens e textos dialogam, retroalimentam-se. Fotografias produzidas pela própria professora, imagens que a marcam no dia a dia da sala de aula, e textos por ela escritos, em seu caderno de registro são, todos, documentos de *investigação educativa* (SUÁREZ, 2007) e fontes de pesquisa, os quais permitem à professora (re)pensar sua prática, no desafio de se tornar melhor professora *no exercício da docência* (PÉREZ-GOMEZ, 1995) e a nós mergulharmos sobre sentidos e fazeres/saberes de que ela lança mão em seu trabalho cotidiano.

Repensar a prática, assumindo a postura da *professora-pesquisadora* (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), exige o enfrentamento da ambivalência presente em nossas práticas pedagógicas e a consecutiva busca de oportunidades (*kairós*) pulsantes na cotidianidade da escola. Implica, igualmente, o abandono da falsa crença em um método infalível, tão caro à (também ilusória) ideia de homogeneidade e linearidade no/do processo de aprendizagem/ensino.

Dessa maneira, pensamos que praticar/viver os cotidianos escolares compreendendo-os como possibilidades e não como verdades potencializa práticas pedagógicas/alfabetizadoras mais atentas ao outro, às suas singularidades e modos de ser/saber/fazer. Tal posicionamento, aliás, instaura o diálogo como dimensão indispensável às relações pedagógicas vividas na sala de aula, pois, enquanto

legítimo, o outro fala sua palavra, coloca-se, discorda e opina, no movimento de pensar e fazer a aula coletivamente.

Essa posição frente ao processo de aprender/ensinar dialoga diretamente com a *concepção discursiva* de alfabetização, na qual o uso social da escrita é perseguido e fomentado (SMOLKA, 2008). Não se trata, pois, de dominar sílabas e palavras da língua, em uma gradação de dificuldade, para produzir textos descontextualizados e, muitas vezes, sem sentido, para atender ao solicitado pela escola; ao contrário, trata-se de produzir textos para comunicar algo que mobiliza, para exercer autoria de fala, para expressar sentimento, experiência. Trata-se de investir na alfabetização como uma prática emancipatória, em vez de uma prática colonialista, na qual o sujeito se torna mudo de sua palavra (sua cultura, seu discurso, seu saber) para reproduzir a do outro. Significa investir na alfabetização como uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2010), onde o verbo alfabetizar(se) não pode ser compreendido senão como *alfabecriar*;¹¹ criação entendida como recriação, porque é uma ação de ampliação de modos de as crianças serem, saberem e compreenderem o mundo a partir de conhecimentos já existentes. Não negam o sabido, porém o ampliam, novo/velho, antigo/atual, como em um processo de justaposição.

Obviamente, este processo traz consigo provocações e desafios ao fazer, pois se distancia dos ideais de controle e certeza, comumente perseguidos em práticas pedagógicas, e aposta na (im)previsibilidade constitutiva da sala de aula, o que, também, traz o risco de, quiçá, caminhos pensados serem desconstruídos e novos caminhos e direções serem traçadas. Isso nos aproxima da ideia do *conhecimento tecido em rede* (ALVES, 2008), qual seja: todo conhecimento é produção coletiva/individual, construído por e nas redes onde cada sujeito se insere.

No que se refere às implicações pedagógicas, um trabalho pautado na perspectiva das redes de conhecimentos está muito mais lastreado em boas perguntas do que em velhas e conhecidas respostas. Nesse sentido, aprender/ensinar poderia ser pensado como um processo de indagação, de questionamento diante da tensão entre o já-sabido e o ainda não sabido. Em tal processo, não apenas as crianças vivem esta tensão, mas também a professora, porque também ensinante e aprendente.

Não obstante, lembrando o que escreveu o poeta Manoel de Barros, na perspectiva aqui defendida, longe de haver limites, o processo de aprendizagem/ensino tem deslimites. Deslimites porque, pensamos, as crianças podem aprender o que desejarem no movimento de apropriação da modalidade escrita da língua, sem palavras-chave ou famílias silábicas. Ana Paula, professora da turma, fala com propriedade, no XVIII FALE, em 2009, ao refletir sobre o processo de leitura das crianças: “não há aquele texto mais difícil – é o texto. O texto é texto! É o texto que a criança quer ler. Que gosta de ler.” (informação verbal).¹² Isso porque:

[...] as crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses. (SMITH apud SAMPAIO, 2001, p. 38).

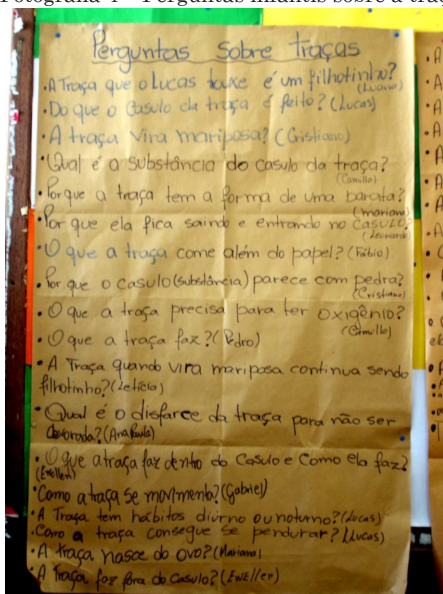
Por isso, em uma concepção dialógica de alfabetização, as crianças podem dizer o que pensam e escrever o que querem. Mergulhar no mundo da escrita; mergulho com vontade, desejo, em uma vastidão de possibilidades, porque a escrita é uma porta para muitos mundos: tantas coisas novas para aprender, tantas perguntas! Mas quem as responderia?

Aqui talvez enfrentemos uma questão que perpassa toda a lógica da sala de aula: a relação saber-poder. Em uma perspectiva mais tradicional, as respostas a tantas perguntas, claro, seriam dadas (e, muitas vezes, silenciadas) pelo professor. Contudo, em uma concepção dialógica, na qual aprender e ensinar são dimensões indissociáveis, as perguntas são compartilhadas; e as respostas, buscas constantes. Portanto, uma prática onde a pesquisa é fomentada e fomenta novas perguntas e transponíveis respostas.

Por isso, na assunção da pesquisa como modo de produzir/apropriar-se de novos conhecimentos, a turma com a qual trabalhamos foi mergulhando e ampliando, cada vez mais, as redes às quais se articulava. Procuravam pessoas que pudessem ajudar a ampliar o já sabido, respondendo perguntas para as quais elas (as crianças) e a professora ainda não tinham resposta. Registravam o que iam descobrindo sobre os insetos estudados, liam para descobrir mais.

Um dia, uma das crianças da turma levou uma traça para a escola e apresentou para a turma, incentivada pela professora. Depois, as perguntas foram registradas em um papel pardo, pela professora, para posterior pesquisa, como vemos na Fotografia 4:

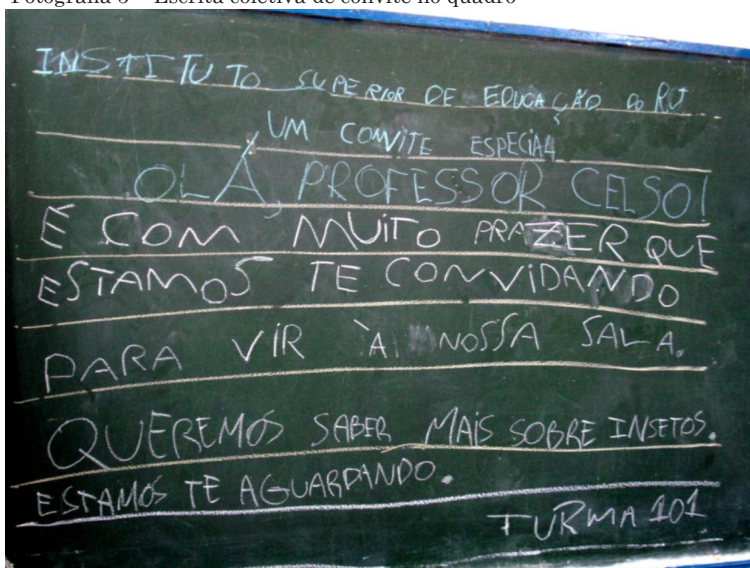
Fotografia 4 – Perguntas infantis sobre a traça



Fonte: Arquivo de pesquisa/GPPF.

A partir das questões, o grupo começou a pensar em como encontrar respostas para as perguntas realizadas. Nesse movimento, a professora Carmen Sanches, que também ia à turma semanalmente, propôs convidar o professor Celso para conversar com as crianças sobre traças. A ideia, aceita pelas crianças e professora, provocou um movimento intenso de produção textual na turma: ajudadas pela professora, elas pensavam em um texto adequado para escrever nos convites a serem enviados para o professor. Além dos convites escritos pelas duplas formadas pelos alunos e alunas, revistos coletivamente, a turma também pensou em um convite geral, registrado no quadro, por algumas crianças, porém de autoria coletiva, conforme Fotografia 5:

Fotografia 5 – Escrita coletiva de convite no quadro



Fonte: Arquivo de pesquisa/GPPF.

Se voltarmos à narrativa de Ana Paula, veremos que a produção da Fotografia 5 lhe faz sentido, diz algo. Que algo poderia ser este? Que significado pode estar impresso no querer-dizer desta imagem?

Talvez, em sua narrativa imagética, a professora esteja tentando nos mostrar que ensinar a ler e a escrever é um processo no qual a escrita somente tem sentido no movimento de articulação entre texto e contexto: bem diferente do preconizado pela gramática normativa, já que aí bastaria o domínio das normas gramaticais para a “aquisição” de um “bom português”. Nesta perspectiva, as crianças trabalham (pesquisam, leem, escrevem, estudam) para responder às perguntas levantadas por elas, e não para realizar atividades verticalmente propostas, muitas vezes distantes de seus interesses ou sem sentido para elas. Essa

postura possibilita uma (re)significação da prática alfabetizadora, tendo em vista que “[...] as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler” (SMITH apud SAMPAIO, 2008, p. 136).

3 CONCLUSÃO

As imagens produzidas e narradas pelos/as docentes, como as compartilhadas pela professora alfabetizadora Ana Paula, enredam-se e articulam-se com outras, e, nesse movimento, vão tecendo redes imagéticas de sentidos e significados presentes e produzidas na sala de aula; vão tanto permitindo formar teorias quanto (re)pensar e (re)construir práticas alfabetizadoras. Saberes docentes, impressos nas fotografias, sinalizam-nos que, ao ser espaço de produção astuciosa, a escola é também lugar de práticas populares. Refuta o instituído, recria possibilidades de relações e reinventa lugares na sala de aula: o professor é também aprendiz, e o aluno é também ensinante. “Aprender e ensinar se fazem dimensões inseparáveis, permeadas pelas negociações e diálogos e, portanto, abrem possibilidades de as classes populares serem mais do que transeuntes na escola.” (RIBEIRO, 2010), de se firmarem, cada vez mais, como sujeitos ativos do processo formativo, atores/ autores de sua aprendizagem, de sua história, do texto de sua vida.

A mesma escola, que pode excluir, pode ser, também, espaço/tempo de emancipação; pode ser (e é) espaço/tempo de formação. Na cotidianidade vivida e produzida nas escolas, professores/as enfrentam desafios, questionamentos e incômodos. No movimento de se tornarem melhores professores/as, “a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer.” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21). E há muitas maneiras de voltar/debruçar/pensar sobre elas: em tempos de convergência midiática, as fotografias docentes têm sido um modo de os professores/as registrarem e “criarem” uma memória de suas práticas.

Nesse processo, a fotografia tem um papel importante, ou, pelo menos, abre novos horizontes possíveis à reflexão. A partir e através dela, o/a docente pode, como apontamos, recordar e visitar sua prática, pode perceber *nuances* negligenciadas, detalhes antes não vistos. Sendo assim, as fotografias docentes são dispositivos relevantes à reflexão prática/teoria/prática, por meio de um movimento no qual a prática, tomada como ponto de partida, também deve ser o ponto de chegada. Ela (a prática) deve ser “objeto” de problematização docente, para que este/a possa se desafiar a se aproximar dos compreendidos de seus alunos e alunas, tentando-os entender a partir de outros ângulos; assumindo, portanto, o lugar daquele que investiga, pensa e se incomoda com o vivido na cotidianidade da escola; daquele que não se furta à possibilidade de reinvenção da própria prática.

Todavia, esse movimento é um desafio. Esse pensar sobre a prática para ressignificá-la requer do/a professor/a a suspensão de suas próprias certezas e a

humildade de quem se quer inacabado. Segundo Porto (2002, p. 81), nesse processo, o/a docente vai “tecendo com ousadia sua própria realidade, sua própria identidade – sem medo de (des)fazer-se ou traduzir-se.” Esbarra, muitas vezes, em suas representações sociais, suas construções simbólicas, suas maneiras de fazer/saber, sua própria compreensão de ser-professor, forjada na e pela cultura.

Ainda assim, considerando que o processo formativo tem de ver com uma *autopoiese* (MATURANA, 1998), isto é, com uma construção de si mesmo na interação direta com o outro e com o ambiente – portanto uma auto/alterformação, podemos dizer que todo saber é passível de (trans)formação, de ressignificação. Ao ressignificá-los, validamos uns em detrimento de outros; desaprendemos coisas, aprendemos outras. Colocamo-nos, portanto, ao refletir sobre nossa prática, em um espaço de intersecção, de hibridização. Por estarmos neste espaço de intersecção – espaço de mobilidade –, na ambivalência entre o/a professor/a que fomos e o/a professor/a que buscamos ser, entre as crenças passadas e novos pressupostos com os quais vamos dialogando, temos a possibilidade de romper com modos hegemônicos de aprender/ensinar, com a exclusão de muitos e o “sucesso” de poucos.

Sobre esse desafio, temos aprendido, com Ana Paula Venâncio, tratar-se de uma transformação impossível senão por meio da relação com o outro. Sua prática, tanto quanto a de outras professoras alfabetizadoras, na escola onde trabalha ou em espaços/tempos de formação de que participa, como o FALÉ, tem nos mostrado que não haverá outra escola se não nos fizermos outros/as nas relações cotidianas com nossos alunos e alunas, porque nós somos a escola. E, ao a produzirmos diariamente, com muitos outros, também nos produzimos, reinventamo-nos.

Conforme nos diz Paulo Freire (1996, p. 39), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Por meio deste movimento, há a reinvenção do que se é, possibilitada pela assunção do que se está sendo como um estado transitório. Transitividade potencializada pela relação dialógica com o outro. Dessa forma, coloca-se a importância de espaços/tempos de formação compartilhada, uma vez que são espaços onde os/as professores/as podem (re)pensar, (re)significar e (trans)formar suas práticas. Toda essa dinâmica, do nosso ponto de vista, abre novos horizontes de possibilidades para a reinvenção de uma escola outra, compromissada com o direito de todos/as a uma educação de qualidade. No entanto, parafraseando o título do texto de Maria Teresa Esteban e Edwiges Zaccur (2002), pensamos, a partir do diálogo com as narrativas e fotografias docentes, que esta é ainda “uma práxis em construção”.

***For other education:
continuing education, clues and signs from photographs teachers***

Abstract

This text aligned some reflections on teacher training having as background the notion of teacher-researcher (ZACCUR & ESTEBAN, 2002). In the discussion engendered, we favor the teachers' photographs (HELAL, 2011) - pictures that teachers produce of their own practice. In this sense, the research socialized here has as main objectives: i) investigate literacy knowledge and practices through teachers' photographs narrated in different areas of training, ii) identify if the process of shooting teaching / literacy practice contributes to the formation of teacher as a researcher of his own practice. The theory-epistemological and political option assumed in this research fits in the perspective of narrative investigation (CONNELY & CLANDININ, 1995) and studies with the everyday life (GARCIA, 2003; ALVES & OLIVEIRA, 2002). From the reading of images, referenced in the evidentiary paradigm (GINZBURG, 1989), we discuss prospects of literacy potentiated in the class everyday life. In our investigative action, pictures produced by teachers and socialized by them have contributed to the desinvizibilization of knowledge and practices of literacy; it also allows the teacher think and visit his own the practice again. Moreover, these teacher pictures show the complexity that constitutes the research way, opening up possibilities for thinking of other ways to do research with the everyday life, reading files, talking to them and their authors at the same time in wich we are co-involved with training and teaching spaces.

Keywords: Teachers formation. Teachers' photographs. Literacy. School quotidian. Teacher-reasercher.

Notas explicativas

¹ Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) – encontros (mensais) que reúnem, na UniRio, professores/as e alfabetizadores/as da universidade e estudantes de cursos de licenciaturas, com o objetivo de conversar, discutir e refletir sobre práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente nas escolas. Investigamos saberes e fazeres docentes mediante narrativas docentes, orais e/ou escritas, produzidas nesses encontros. Desde 2009, o FALE também acontece em São Gonçalo, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sob coordenação da professora Jacqueline Morais e, a partir deste ano, 2011, começará a acontecer na Unicamp, na Faculdade de Educação, sendo coordenado pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado.

² Projeto de pesquisa: *Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita*, conhecido como FALE (Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita), financiado em seu primeiro ano de funcionamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

³ Fotografias que os/as docentes produzem. O termo surgiu durante conversas com nossa orientadora, a professora Carmen Sanches, e partiu da necessidade em priorizar as fotografias que os/as professores/as produzem *com* os cotidianos, no processo pedagógico.

⁴ Essa categoria nos ajuda a compreender as fotografias como possibilitadoras de novas condições aos pensamentos e impressões emergentes da, na e com a interlocução com os seus produtores.

⁵ Aliás, direcionamento é o que não se pode esperar de uma conversa. Neste momento, recordamos Clarice Lispector e sua definição para a série de “entrevistas” que realizou em sua vida profissional – ela mesma dizia que, além da exposição, *havia muita conversa e não as clássicas perguntas e respostas, sendo interessante por revelar o inesperado* (MO-SER, 2010).

⁶ Todas as conversas são gravadas e transcritas e fazem parte do acervo da pesquisa.

⁷ Fornecida por Ana Paula Venâncio, para fins desta pesquisa.

⁸ A turma trabalhou, por desejo das próprias crianças, ao longo de 2009 e 2010, com o Projeto Insetos, o qual lhes possibilitou ler, escrever e pesquisar sobre insetos, no movimento de aprender a ler e a escrever. Um dos resultados do projeto foi a confecção de uma gaveta entomológica pela turma – onde espetavam os insetos. No final do ano, a gaveta (caixa entomológica) foi doada, pela turma (de alfabetização, é bom frisar) ao espaço de Ciências da escola.

⁹ As próprias crianças espetavam os insetos na gaveta entomológica produzida pela turma, com a ajuda da professora ou dos bolsistas.

¹⁰ É bastante comum, no dia a dia dessa sala de aula, a elaboração coletiva de textos e o registro no quadro por algumas crianças, escolhidas pela professora ou pelas próprias crianças. Todas as crianças podem participar dessa atividade, pois *ser ajudado* para escrever o que no momento não é possível escrever sem ajuda, é constitutivo do processo de *aprendizagem-ensino* experienciado pelas crianças e professora desta turma. Durante o registro no quadro, as crianças vão copiando o texto no seu caderno de registro.

¹¹ Tomamos emprestado o neologismo criado por Zaccur (2004).

¹² Fornecida por Ana Paula Venâncio, no FALE, 2009.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da Escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores – as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaços-tempo de processos curriculares. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et alii; FAPERJ, 2010.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). A pesquisa como eixo da formação. In: . **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHMAN, G. E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HELAL, I. **O terceiro olho: fotografias docentes, saberes-fazer alfabetizados**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

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

MOSER, B. **Clarice, uma biografia**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, I. B.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP et Alii; FAPERJ, 2010.

PACHECO, D. C. Arquivos pessoais de praticantes docentes: espaçotempos do (auto)biográfico. In: BARBOSA, R. L. L.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSOS, M. C. P. A colonização em cartões postais: fotografia como certificação de uma presença. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORTO, P. C. P. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

RIBEIRO, T. **Formação docente e alfabetização: um falar com o outro**. 2º Relatório parcial de pesquisa entregue ao Departamento de Pesquisa da Unirio. Rio de Janeiro: Unirio, 2010.

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

_____. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção. In: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

SUARÉZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa – La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. et al. **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

ZACCUR, Edwiges. (Re)criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite. **Novos olhares sobre a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em 27 de junho de 2011
Aceito em 23 de novembro de 2011