



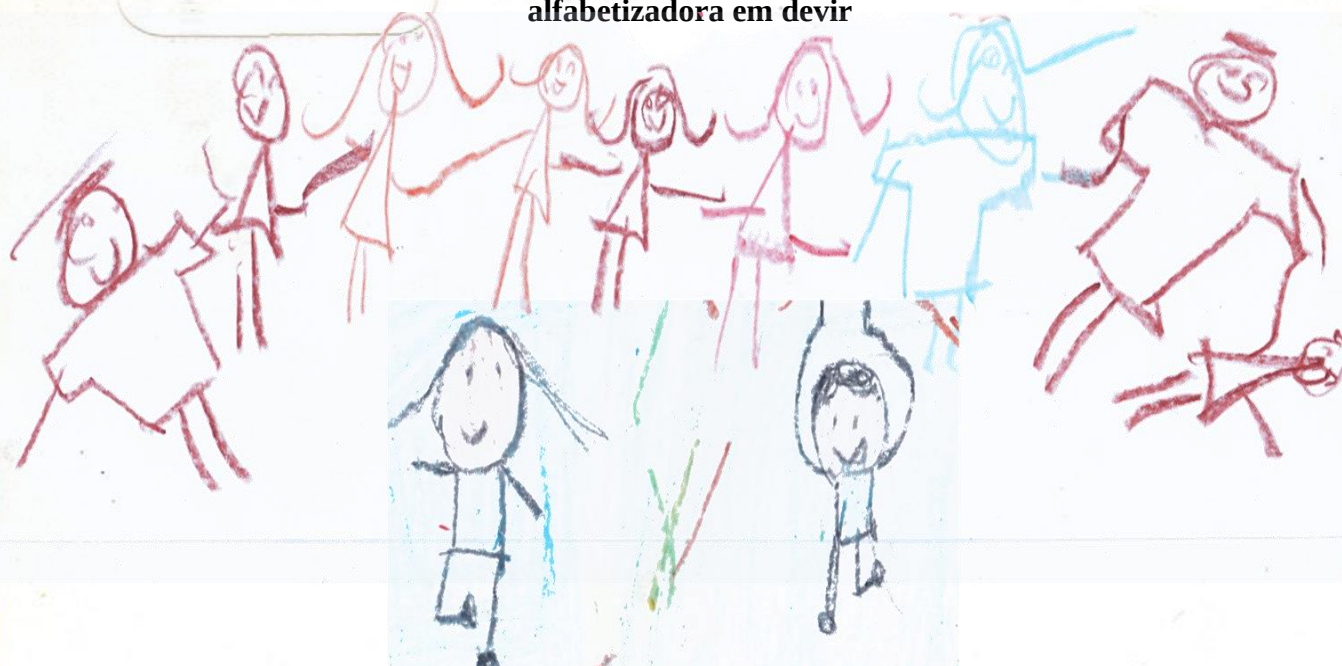
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



THAMARA PARTEKA



“SOCIEDADES DOS AMORES”: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir



RONDONÓPOLIS – MT
2020

THAMARA PARTEKA

THAMARA PARTEKA

“SOCIEDADES DOS AMORES”: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elni Elisa Willms

**RONDONÓPOLIS – MT
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P273s Parteka, Thamara.
"Sociedade dos Amores": : histórias de uma turma em alfabetização e uma
alfabetizadora em devir / Thamara Parteka. -- 2020
124 f. ; 30 cm.

Orientador: Elni Elisa Willms.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Alfabetramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Transcrição. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "SOCIEDADES DOS AMORES: HISTÓRIAS DE UMA TURMA EM ALFABETIZAÇÃO E UMA ALFABETIZADORA EM DEVIR"

AUTOR : Mestranda Thamara Parteka

Dissertação defendida e aprovada em 10/12/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Elni Elisa Willms

Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) HUGO HELENO CAMILO COSTA

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Rogério de Almeida

Instituição : UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/USP

Examinador Suplente Doutor(a) Cristian Poletti Mossi

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

RONDONÓPOLIS, 14/12/2020.

PORTO PAÇO
DPA2P

DESTINATÁRIOS: FAMILIARES, AMIGOS E MESTRES

CARTA DE AGRADECIMENTO

Rondonópolis, 20 de novembro de 2020.

Queridos,

É chegado o momento de celebração, em que manifesto louvores a todos vocês que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Agradeço, em primeiro lugar, a você leitor, pela dedicação do seu tempo a esta leitura. Espero que o texto seja atraente e possa contribuir com a ampliação de sua percepção sobre práticas de leitura e escrita.

Agradeço pela inspiração que me deu a vida e pela exalação que um dia trará meu fim.

Papai e mamãe agradeço a vocês e aos meus irmãos pelo carinho, pela força e pelo cuidado.

Agradeço a vocês, meus amigos, que são minha família e fazem da vida um agenciamento bom de ser e estar.

Prof^o. Me. Higor A. Cunha, registro um afeto especial por você que já presenciou momentos cruciais na minha vida, que foi meu colega de mestrado e que compartilhou a orientadora comigo. Agora, rumo ao doutorado, meu velho! Gratidão por ter feito a diagramação deste texto, o que permitiu dar uma corporalidade visual para o narrado.

Prof^a. Me. Ádria M. R. Rodrigues, agradeço por você ter lido e relido este texto várias vezes, por ter contribuído com seu olhar e sua experiência de campo. Agradeço por sua amizade, pelas trocas práticas e teóricas, por tudo que já conseguimos realizar juntas. Muitos projetos nos esperam...

Agradeço a você Me. e Prof^o. Dr. Agameton Ramsés Justino pela leitura do texto, pelas contribuições, orientações e conselhos.

Caio Ribeiro, agradeço por ter acompanhado o desenvolvimento deste trabalho e pela potência da palavra que nos atravessa. Em breve, algo potente virá ao nosso encontro...

Ellen Fontana, agradeço a paciência e compreensão que teve comigo durante a escrita deste texto.

Guilherme Medeiros, "nossa amizade dá saudade no verão", grata por sempre se fazer presente, mesmo à distância.

Agradeço a Escola La Salle pela a oportunidade que tive de aprender e me constituir na prática como alfabetizadora. Agradeço a gestão pela compreensão das vezes que tive que me ausentar por conta das atividades acadêmicas e por ter autorizado o desenvolvimento da pesquisa e contribuindo para a produção da pesquisa.

Agradeço a você Prof^a. Me. Flávia M. Gonçalves pelas parcerias que realizamos juntas e pela cumplicidade de um projeto educativo integral e humano. Agradeço aos professores da Escola La Salle que se engajam em construir uma educação de qualidade. Agradeço especialmente a você Prof^o. Luís P. S Alves, Dr. Washignton P. Gomes, Prof^a. Eda Cristiane e Prof^o. Vitor Silva que contribuíram diretamente para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado. Admiro muito vocês!

Agradeço a turminha que me consagrou como professora alfabetizadora.

Agradeço a você Prof^a. Dra. Elni Elisa Willms pela paciência e perseverança em me orientar de modo a preservar minha liberdade e meu estilo.

Agradeço a você Prof^o. Dr. Cristian P. Mossi, que mesmo não tendo a obrigação, leu este trabalho com sensibilidade e contribuiu de forma inestimável para a produção dele. Te admiro muito como artista e professor e anseio por novos encontros.

Agradeço aos membros titulares da banca: Prof^o. Dr. Rogério Almeida e Prof^o Dr. Hugo H. C. Costa, gratidão pela leitura atenta deste texto e pelas contribuições vindas a partir de então.

Agradeço a cidade de Rondonópolis e a Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente ao Programa de Pós-graduação em Educação, por ter me acolhido junto aos estimados professores e colegas de classe.

Agradeço a Pedagogia Waldorf e ao Centro de Alfabetização Leitura e Escrita pelas contribuições dadas à minha formação.

Com estima e gratidão,

Thamara Portela

DESTINATÁRIO: À SOCIEDADE DOS AMORES

CARTA DE DEDICATÓRIA

DRYSP

PORTO PAG

Rondonópolis, 20 de novembro de 2020.

Queridas crianças,

Em primeiro lugar quero dizer que amo muito cada uma de vocês e que foi um prazer muito grande vivermos esses quase mil dias juntos. Nessa ocasião que escrevo, vocês nem imaginam que no próximo ano deixarei de ser a professora de vocês. Eu sei, é triste, só de pensar lágrimas gotejam de meus olhos. Mas é preciso cortar o cordão umbilical. Há todo um mundo para conhecerem. Sou aventureira, vocês sabem, desejo que essa força que me atravessa ressoe em vocês também.

Dedico este trabalho a vocês e sinto uma imensa gratidão por ter aprendido tanto. Há muito mais por vir, então seguimos...

Espero que essa carta seja lida por vocês não apenas no próximo ano, mas quando vocês tiverem se tornado adultos. Espero que essa pesquisa possa servir de boas recordações dos tempos que estivemos juntos. Desejo também que vocês preservem alguns valores que ensinei, como o respeito pelo o que é diferente e que tenham tornado a leitura uma prática no dia-a-dia de vocês.

Foram tantas aventuras e histórias durante esses tempos. Tudo ficará registrado no meu coração. Vocês foram meus primeiros sinceros amigos que encontrei aqui em Rondonópolis quando não conhecia ninguém. Muito do que sou hoje se deu por causa de vocês, neste exercício constante de ser uma pessoa melhor para melhor lhes servir.

Nos encontraremos nos corredores da escola e nas esquinas da vida.

Espero que sintam o carinho que tenho por vocês.

Com amor e gratidão,

Thamara Portela

PS: Thamarinda mandou um beijo.

“SOCIEDADES DOS AMORES”: histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir

RESUMO: Esta dissertação é fruto do Projeto de Pesquisa de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), na Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade. O projeto teve como objetivo investigar práticas de alfabetização e de letramento, a partir de experiências da autora como professora no ciclo de alfabetização entre os anos de 2018-2020, em uma escola pública de Rondonópolis, Mato Grosso. A justificativa dessa pesquisa se dá pelo fato de a pesquisadora já ter sido professora, em outros níveis de ensino, no entanto, ao deparar-se com a alfabetização, sentiu-se despreparada para lecionar e para lidar com as relações intrínsecas a esse processo, não apenas por sua falta de experiência, mas também por existir um modelo tradicional de alfabetização e de professora de alfabetização. A partir das contribuições filosóficas de Deleuze e Guatarri (2012), das questões de alfaletramento da educadora Magda Soares (2016; 1998) e de educação e sensibilidade de Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2019; 2020), este trabalho descreve e discute experiências de práticas de leitura e de escrita de um ponto de vista menor, tendo como foco a alfabetização e o letramento como vetores criadores de mundos e políticas de transcrição de realidades. A partir dos resultados parciais observados, percebe-se que tornar-se professora alfabetizadora e desenvolver as habilidades de leitura e de escrita acontecem em um mesmo movimento, a partir de linhas diferentes, de atravessamentos e de afetos em atos de criação e transcrição. Esta pesquisa pode interessar professoras e professores iniciantes que se deparam com inseguranças e desafios no início de carreira, mas, mormente, professoras que tenham interesse em trabalhar de modo transdisciplinar, estético e sensível, compreendo a prática educacional, também, como uma ética.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Alfaletramento; Leitura; Escrita, Transcrição.

“SOCIETY OF LOVES”: stories of a class in literacy and a literacy teacher in becoming

ABSTRACT: This dissertation is the result of the Master's Research Project developed in the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT/CUR), in the Line of Research Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity. The project

aimed to investigate literacy and literacy practices, based on the author's experiences as a teacher in the literacy cycle between 2018 and 2020, in a public school in Rondonópolis, Mato Grosso. The justification of this research is due to the fact that the researcher had already been a teacher at other levels of teaching, however, when she came across literacy she felt unprepared to teach and to deal with the relationships intrinsic to this process, not only because of her lack of experience, but because there is a traditional model of literacy and literacy teacher. From the philosophical contributions of Deleuze and Guatarri (2012), from the questions of alphaliteracy of the educator Magda Soares (2016; 1998). and education and sensitivity of Marcos Ferreira-Santos and Rogério de Almeida (2019; 2020), this paper describes and discusses experiences of reading and writing practices from a minor point of view, having as its central point literacy and literacy as vectors that create worlds and policies of transcreation of realities. From the partial results observed, it is perceived that becoming a literacy teacher and developing reading and writing skills happen in the same movement, from different lines, crossings, and affections in acts of creation and transcreation. This research may be of interest to teachers and beginning teachers who face insecurity and challenges at the beginning of their careers, but also teachers who are interested in working in a transdisciplinary, aesthetic and sensitive way, also understanding educational practice as ethics.

KEYWORDS: Education; Alphaliteracy; Reading; Writing, Transcreation

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação da peça “O Mágico de Oz” pelo projeto de Acolhida.	26
Figura 2 - Ida ao Jornal A Tribuna	36
Figura 3 - Visita aos setores do Jornal.....	36
Figura 4 - Apresentação da História do jornal apresentado pelo pai de uma das alunas	37
Figura 5 - Brincando de formar palavras	39
Figura 6 - Dia da Árvore.....	42
Figura 7 - Atividades sobre as partes das plantas extraída de uma cartilha. Fonte: Pinterest.....	43
Figura 8 - Apoio escolar aluna do 1ºB.	45
Figura 9 - Brincando de escolinha	47
Figura 10 - Crianças brincando de mercadinho na aula de matemática pedagógico.	49
Figura 11 - Professora, posso te pintar?	50
Figura 12 - Meninas na Festa do Pijama.....	50
Figura 13 - Thamarinda vai à Escola	51
Figura 14 - Brincar de escorregar na lona	52
Figura 15 - Noite do pijama com os meninos	52
Figura 16 - Comemorando o espetáculo	54
Figura 17 - Quando Josefina engoliu o relógio	63
Figura 18 - Jusefina de Alexandre	65
Figura 19 – Jusefina de Gabriela	65
Figura 20 - Josefina grávida do tempo	66
Figura 21 - Livros Produzidos.....	66
Figura 22 - Helena e Gabriela recolhendo o lixo do pátio da escola	67
Figura 23 - Josefina em processo de transcrição coletiva	68
Figura 24 - Releitura “Noite estrelada”.....	78
Figura 25 - Maria Clara fazendo a leitura do jornal A Tribuna (2018).....	89
Figura 26 - Criança lendo no parquinho.....	90
Figura 27 - Gabriel lendo na quadra de esportes.	90
Figura 28 - Alexander lendo no quintal da escola	92
Figura 29 - Práticas de leitura e empréstimos de livros na Biblioteca	94

Figura 30 - José, Gabriela e Alyce nas coxias	95
Figura 31 - Chá de desaniversário	96
Figura 32 - Menino-sol	97
Figura 33 - Carta elaborada com restos de lápis apontados	98
Figura 34 - Carta elaborada com folhas.....	98
Figura 35 - Abecedário.....	99
Figura 36 - Felis Natal.....	99
Figura 37 - O mundo dos números	100
Figura 38 - Expressão de afetos das crianças.....	100
Figura 39 - Remetente	101
Figura 40 - Carta	102
Figura 41 - Atividade de transcrição Saci Pererê.....	105
Figura 42 - Livros-objetos, “No meu Mundo Eu sou” – Sophia, Millena e Gabriela	106
Figura 43 - Exposição dos livros-objetos	107
Figura 44 - Cartão em homenagem ao Dia das Mães.....	108

SUMÁRIO

CARTA DE AGRADECIMENTO.....	5
CARTA DE DEDICATÓRIA.....	8
CARTA DE INTRODUÇÃO.....	10
Da Circunscri(a)ção ou sobre os métodos.....	13
OS DIREITOS NATURAIS DE MENINOS E MENINAS.....	25
CARTA 1 - Encontros, afetos e ludicidades em práticas de leitura e escrita.....	26
1.1. Desterritorialização: Elas não sabiam ler, nem escrever e eu não sabia alfabetizar	29
1.2 Ludicidade e Afeto em Práticas de Leitura e Escrita	39
CARTA 2 - FILOSOFIA E TRANSCRIÇÕES NA COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS...	54
2.1 Qual é a língua das crianças?.....	56
2.2 Mas, afinal de contas, o que é a Alfabetização e por que debatê-la?	70
2.3 O que as crianças podem ensinar a uma professora?.....	78
CARTA 3 - LITERATURA E LINGUAGEM: Práticas de Leitura e de Escrita na escola	84
3.1 Ler e Escrever é um Prazer	87
3.2 Carta-grafias: escrevendo-se com o Outro	97
3.3 Eu, autor?	104
CARTA FINAL.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

DESTINATÁRIOS:

ROGÉRIO DE ALMEIDA

ELNI E. WILLMS

HUGO H. C. COSTA

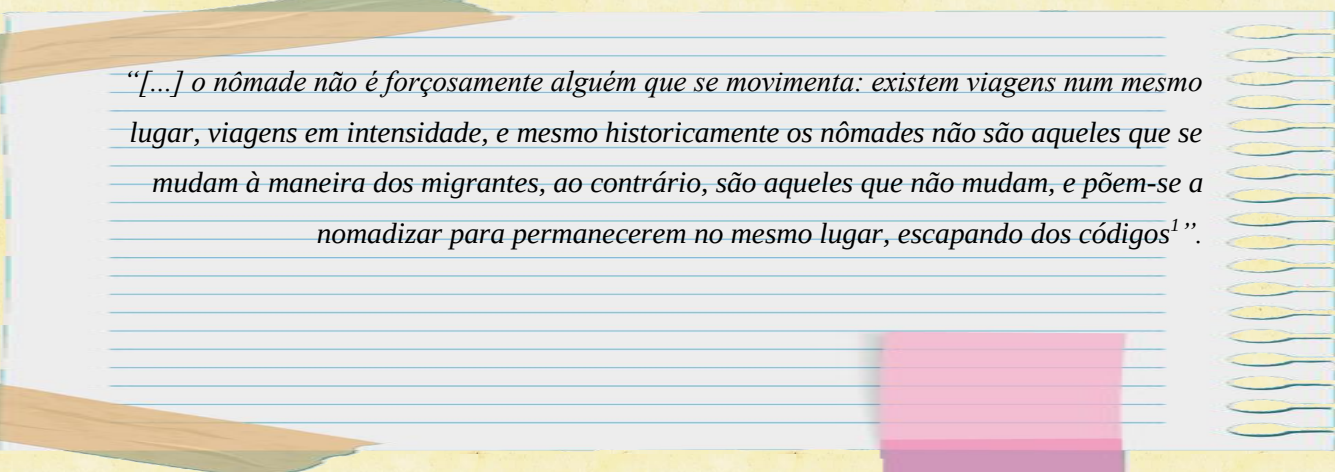
CRISTIAN P. MOSSI

CARTA DE INTRODUÇÃO

PORTO PAGO
DPA2P

Rondonópolis, 25 de março de 2020.

Estimados leitores,



“[...] o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes, ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos¹”.

Como estão? É um prazer para mim escrever este texto e poder discutir com vocês um pouquinho do que tenho pensado e refletido sobre a educação, especialmente sobre as práticas de leitura e escrita nos anos iniciais. A partir das contribuições filosóficas de Deleuze e Guatarri e das questões de alfaletramento da educadora Magda Soares, descrevo e discuto experiências de práticas de leitura e de escrita de um ponto de vista menor, a partir da minha experiência durante praticamente três anos com uma turma de alfabetização, conhecida também como sociedade dos amores. Desse modo, expresso aqui reflexões e sentimentos de práticas pedagógicas em uma escola pública de Rondonópolis, Mato Grosso, durante o período de 2018-2020.

Registro aqui memórias, pensamentos e sentimentos de maneira nem tão linear, mas que constituem a prática de alfabetização e de letramento. A parte inicial do título

¹DELEUZE, Gilles. Pensamento Nômade - O olhar de Deleuze sobre Nietzsche. Ensaios e textos libertários. Territórios de filosofia website. Disponível em: Acesso: 27/07/20.

recebe o nome "Sociedade dos Amores" porque, nos primeiros dias de aula, disse aos meus alunos que, mais que 1º B, 2º B ou 3º B, éramos um grupo social, uma parte constituinte da sociedade, por isso, precisaríamos de um nome. Fizemos uma votação e esse foi o nome escolhido. A segunda parte intitulei "histórias de uma turma em alfabetização e uma alfabetizadora em devir", por se tratar de experiências vividas e narradas por mim e pelas crianças durante o período que atuei como alfabetizadora.

Desse modo, a questão central que coloco é: como a alfabetização e o letramento podem contribuir para a apropriação e para a transcrição de diferentes realidades? Para isso, objetiva-se especificamente:

- Problematizar as noções de "alfabetização" e de professora "alfabetizadora";
- Descrever práticas que afetaram a formação da professora alfabetizadora e como a intensidade dessas afecções potencializam práticas docentes sensíveis;
- Analisar a contribuição de práticas lúdicas para aquisição da modalidade escrita da língua;
- Examinar as contribuições da literatura para a construção de escritores-leitores;
- Descrever algumas contribuições das crianças e de alguns poetas para uma educação sensível.
- Experimentar a transcrição e a filosofia como parte constituinte da formação de escritores-leitores.

Como se percebe, este trabalho é um trabalho menor, já que não se buscou pesquisar as práticas de ensino majoritárias e nem relatar grandes da educação da história da educação do Brasil.

Embora esta pesquisa se constitua como um trabalho científico, ela não se reduz a uma razão cartesiana, mas sensível (MAFFESOLI, 1998). Em vista disso, os afetos e as sensações também são alvos de nossa análise. Assim, esta escrita é uma expressão de resistência e uma experimentação com diferentes modos de fazer pesquisa e praticar a educação, pois considera o sentir como dimensão fundamental para um devir-docente que contemple a dimensão humana tão marginalizada nesta sociedade de máquinas produtoras de estratificações.

Para praticar, pensar e narrar com sensibilidade e uma ética baseei-me em Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2012). No que tange a construir uma prática educativa ancestral e sensível, experimentei as contribuições de Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida (2020), Gilles Deleuze (1970), Jorge Larrosa (2002; 2016). Para operar os estudos de Linguagem e Alfabetização, fundamentei-me em Michel Foucault (2000), Paulo Freire (1989) e Magda Soares (1998; 2016).

Da Circunscri(a)ção ou sobre os métodos

*[...] Muito importante na arte de lavar palavras
é saber reconhecer uma palavra limpa.*

Conviva com a palavra durante alguns dias.

*Deixe que se misture em seus gestos, que passeie
pela expressão dos seus sentidos.*

*À noite, permita que se deite,
não a seu lado mas sobre seu corpo.*

*Enquanto você dorme, a palavra,
plantada em sua carne,
prolifera em toda sua possibilidade.*

*Se puder suportar essa convivência até não mais
perceber a presença dela,
então você tem uma palavra limpa.*

*Uma palavra LIMPA é uma palavra
possível.*

Viviane Mosé

Viviane Mosé me acompanha nesta escrita para questionar: Qual palavra é possível em um texto acadêmico? Quais são as tramas possíveis de tecer tendo como matéria prima a ciência, a arte e a vida?

Faço essas perguntas para pensar e praticar novos modos de fazer pesquisa. Assim, esta dissertação é uma cartografia de subjetividades constituintes e constituidoras de um devir-alfabetizadora² e de leitores e escritores em formação. Neste sentido, cartografar é traçar territórios existenciais, isto é, não se trata de uma cartografia de um espaço, mas de modos de viver (DELEUZE; GUATARRI, 1997). Não se trata de definir uma linha reta para se chegar a um objetivo, mas abrir possibilidades de produção de subjetividade que possam vir desses mapeamentos.

A cartografia parte de um ponto de vista, de forças emergentes de um território, se constitui sempre na relação com o outro e não em um sujeito autocentrado. "O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos³". Por isso, a importância dos leitores e escritores em formação como vetores de subjetividades para um devir-alfabetizadora, do mesmo modo que o devir-alfabetizadora é fundamental para a produção de devires leitores e escritores

Portanto, esta é uma dissertação menor, pois não se pretende escrever sobre as estratificações, mas pretende compor junto a partir de novos encontros, deslocamentos e desterritorializações para a produção de diferentes práticas

² Por devir-alfabetizadora compreendo um constante movimento de vir a ser com o processo de leitura e escrita. Diferentes linhas que se movimentam que ora marcam território, ora se desterritorializam e reterritorializam. O "eu" nunca está pronto e formado, são linhas que se movimentam em um vir a ser. Um território marca um acontecimento.

³ DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

de alfaletramento e diferentes modos de produzir pesquisas em alfaletramento.

Este texto diz da potência das singularidades, expõe as contradições e mostra, dessa forma, o processo de constituir-se professora pelo qual passei. Experimentei escrever, ler e trabalhar com paixão. Faço uma escrita que mostra como me afetei, me afaguei. Com isso, não afirmo nenhuma verdade, mas mostro o meu percurso e o deixo como uma possibilidade e uma tessitura dentre tantas possíveis. Sobre os processos de pesquisa e a escrita, afirma Foucault:

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia — quero dizer, a atividade filosófica senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. O "ensaio" — que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação — é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma "ascese", um exercido de si, no pensamento⁴.

⁴ FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade 2. O Uso dos Prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984, p. 10.

As flexões no gênero feminino, os usos do artigo indefinido, a escrita em primeira pessoa e o uso da segunda pessoa indireta são adotadas aqui, a partir de um ponto ético, estético, político e não apenas linguístico. Escrevo em primeira pessoa por se tratar de minha experiência; apenas uma “partícula louca” dentro das pesquisas em educação consideradas canônicas, como afirma Cristian Mossi (2013).

Desse modo, a pesquisadora Rousara Saligo que utiliza as cartas como fonte para a produção de pesquisas em educação, afirma:

Se houvesse essa categoria, talvez pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.

Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.

Em geral, eles são difíceis. Elas não.

Em geral, eles são formais. Elas não.

Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.

Em geral, eles não são produzidos com desejo.

Elas sim.

Em geral, eles não são manipulados com prazer.

Elas sim.

Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.

Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.

Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.

Em geral, eles não são procurados. Elas sim.

Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.

Em geral. Apenas em geral⁵.

Leila Domingues Machado, em seu artigo “O Desafio Ético da Escrita”, problematiza o modo como a escrita acadêmica é produzida, pois, essa escrita, se ampara em uma prática higienista e em um discurso cartesiano, supostamente neutro, que tem como prática apagar as marcas subjetivas do pesquisador e as contradições da pesquisa e do próprio sujeito que se constitui enquanto (se) narra. Assim, a autora

⁵ SOLIGO, Rosauero. Cartas Pedagógicas. Laconexão Website. Disponível em: <https://laconexao.net.br/cartas-pedagogicas/>. Acesso: 23/07/20.

questiona: "'Eu' escrevo, 'nós' escrevemos ou escreve-'se' denotaria o estilo de cada um. Mas de que estilo se trata: lingüístico [sic] ou ético? "⁶.

A Ciência não é neutra, pois também tem uma dimensão afetiva. Ela é mobilizada pelo corpo, pelos desejos e pelos afetos. Há uma inteligência no corpo, há uma racionalidade nos afetos. É preciso romper com a dualidade e as estratificações, por isso, nesta pesquisa, a razão e a sensibilidade caminham juntas, e as ambiguidade e contradições são vistas como parte do processo subjetivos da pesquisa.

Ao compor essa narrativa crio e experimento, ao meu próprio modo, fazendo sim uso da ciência, da teoria, de autores, mas de modo criativo e parcial. Não se pretende repetir citações e tecer comentários para corroborar determinadas interpretações consagradas, mas objetiva experimentar, não se prender a uma disciplina, a um campo, nem a uma origem, mas servir à vida e à educação. Desse modo, trata-se de uma escrita com uma função *etopoiética*⁷, a qual pretende romper com modelos e criar diferentes possibilidades de existência, já que esse tipo de escrita é operadora de uma transformação daquela que narra.

Como uma dissertação-menor, que cartografa a produção de subjetividades a partir de práticas de leitura e escrita, esse texto experimenta fazer-se uma cartografia, que rompe com a escrita acadêmica estratificada como "a verdade", "o sujeito" e "a ciência", traça novas linhas, cria brechas, abre novas cavidades, experimenta linhas de fuga. Permite-

⁶ MACHADO, Leila D. O Desafio Ético da Escrita. Universidade Federal do Espírito Santo. Psicologia & Sociedade; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004, p. 147.

⁷ *Etopoiética* é um exercício de si que tem em sua potência a transformação do sujeito e suas ações no mundo em que vive (FOUCAULT, 2004).

se ser atravessada pelos sentimentos, pela subjetividade e pelo prazer.

Uma cartografia se constitui por diferentes cartas (mapas) e por meio delas localiza-se territórios subjetivos, os quais não são fixos mas registram determinada força. Por dissertação-cartografia compreendo diferentes linhas que constituem cartas (mapas) e essas por sua vez constituem uma cartografia. Assim, aqui o conceito de carta é compreendido em duplo sentido: a carta como constituinte e constituidora de territórios subjetivos e a carta enquanto gênero discursivo.

Assim, como as cartas se colocam em diálogo com o destinatário, essa dissertação busca dialogar com as leitoras e leitores, expressar-se por meio de afetos, intimidades e inseguranças, sendo o leitor um interlocutor fundamental para a construção de uma *autopoiesis*. Neste sentido afirma Foucault:

o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um 'corpo' [...] o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida 'em forças e em sangue⁸'.

A *autopoiesis* diz respeito a autoformação e autoconstituição atravessada por diferentes subjetividades. Ao escrever cartas lemos e escrevemos ao mesmo tempo, somos nosso primeiro leitor, por isso, a carta escrita atua sobre o emissor e pelo destinatário pelo ato de escrita e leitura.

Foucault discute como as cartas de Sêneca tinham como objetivo um constante exercício de si, por meio de um

⁸ FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p.149.

aprimoramento de si mesmo junto com o outro. Assim, o que era dito em uma carta por meio de uma afirmação ou conselho poderia servir como um exercício para uma situação que o escritor poderia viver no futuro. Esboços, linhas, desenhos, colagens, frases, citações, tudo ficava armazenado para que o escritor pudesse recorrer a elas e não perdesse a lição. A troca de correspondências, os conselhos escritos mutuamente desempenhavam a função educacional de aproveitar a experiência alheia para si próprio.

Segundo Foucault a carta "constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor 'presente' àquele a quem dirige⁹". Quem escreve revela-se, presentifica-se, materializa-se. Assim como quem escreve se corporifica pelo o que é dito, aquele que lê se corporifica no momento da leitura. Corporificações sempre provisórias em vias de constituir-se.

Esse texto se constitui por uma pluralidade textual, na qual se encontram poemas, desenhos, pinturas, fotografias, diferentes materialidades textuais, como são compostas as cartas. Nele encontram-se tessituras e rasuras, sobras e dobras do vivido e do imaginado por nós - eu e as crianças - que busca a todo custo resistir as estratificações. Por meio de linhas de fuga rachei as fotografias tiradas por mim e, por meio de justaposições, constitui novos sentidos para as narrativas imagéticas.

As fotografias registraram um recorte de um momento vivido, representam uma memória e, por conta das estratificações das rostidades, optei por justapor imagens sobre imagens, transcriando um novo texto visual, o qual produz novos sentidos para o que é lido e escrito.

⁹ FOUCAULT, M. O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p.149.

Como as cartas utilizam a intertextualidade e a polifonia para expressar ideias e discursos, me aproprio dos versos de Manoel de Barros para expressar um *ethos* infantil e de Clarice Lispector para expressar um *ethos* feminino que me atravessou durante a pesquisa.

A tessitura deste texto combina uma diversidade de teorias e expressões, a partir das leituras realizadas, das relações tecidas, isto é, construída a partir de uma heterogeneidade. Os conceitos são portas que me permitem experimentar, refletir, os quais são flexionados, dobrados, apropriados e ressignificados a partir da prática que construí como minhas crianças. Assim, afirma Leila D. Machado:

A escrita, então, torna-se exercício de um pensamento que não coincide com a razão, com a inteligência, com a erudição ou com o conhecimento da obra inteira de um autor. E também não coincide com um tipo de aprendizagem e de ensino que reivindicam a unidade doutrinal de uma escola. Uma escrita que possa produzir disparidades nos conceitos, que os jogue na própria imanência do que afirmam¹⁰.

Michel Foucault, em "Arqueologia do Saber" (2008), aponta um método para a análise dos enunciados, por meio do qual é possível perceber regularidades nos discursos. Foucault mostra que a construção de saberes, as linhas de interpretações e os pensamentos estão ligados a diferentes instituições, tratando-se de uma ordem não casual, mas estabelecida por meio das relações de poder. Por isso, propõe a arqueologia como método, já que consiste em cavar as camadas dos enunciados para perceber o funcionamento regular e em que se sustenta a regularidade. Em "A Ordem do Discurso", Foucault afirma:

¹⁰ Idem, p. 149.

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa¹¹.

As interpretações, os saberes, os enunciados e os documentos se tornam monumentos a partir do discurso, haja vista que "[...] sujeitos e objetos não existem a priori, são construídos discursivamente sobre o que se fala sobre eles". Assim, toda interpretação é histórica e se constitui a partir de disputas. Nessa perspectiva, este trabalho serve mais como um exercício de pensar diferente do que se pensa do que uma filiação a um campo de saber que se pretende afirmar-se como verdadeiro. Jeanne Gagnebin afirma:

[...] não cair na ilusão narcísica de que a atividade intelectual e acadêmica possa encontrar sua justificação definitiva nesse trabalho de acumulação - pois o apelo do presente, da vida no presente, também exige que o pensamento saiba esquecer. Sobretudo, saiba esquecer de sua complacência erudita para consigo mesmo, saiba desistir de seus rituais de autorreprodução institucional e ouse se aventurar em territórios incógnitos, sem definição nem inscrição prévia¹².

O ponto de vista filosófico que sustenta este trabalho e a prática pedagógica é o esquivo, o qual não é,

¹¹ FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998, p. 8-9.

¹² GAGNEBIN, Jeanne M. Lembrar escrever esquecer. São Paulo: Ed. 34, 2006, p. 12.

especificamente, uma teoria ou uma prática pensada para educação, mas para a prática clínica e filosófica da vida. Desse modo, a educação é pensada aqui mais do que uma prática e um conteúdo escolar; são práticas, experimentações e criações da própria vida, sendo a alfabetização e o letramento vetores para isso.

Pensar uma educação esquivo é produzir dentro e fora da escola práticas, linguagens, experimentações que rompam com as estratificações, que provoquem rachaduras, cortes, dobras, que não se coloca a serviço do estratificado, mas que o atravesse compondo novos fluxos de produção de singularidades.

O ponto de vista linguístico que sustenta a teoria e a prática da alfabetização e letramento são os estudos realizados pela pesquisadora e educadora Magda Soares, que considera que a alfabetização e o letramento são práticas que se constituem concomitantemente, por isso, adota o termo alfaletramento.

A partir dos resultados observados, percebe-se que se tornar alfabetizadora perpassa por uma ética de estratificação do desejo molar ao mesmo tempo em que é necessário experimentar devires-moleculares, sendo uma composição (auto)educacional, ética e estética. As práticas de alfabetização e de letramento são uma potência para criação de realidades tanto para quem educa, quanto para quem aprende, sendo o diálogo como um integrador e vetor na gestação de diferentes possibilidades de ser e experimentar no mundo.

A alfabetização e o letramento se dão em um processo contínuo, de média e longa duração, que requer muitos exercícios e práticas, os quais não devem ser reduzidos a uma ótica positivista, mas podem ocorrer de maneira lúdica e plural, a partir de experimentações com a linguagem. Sendo

assim, no primeiro capítulo, discuto a potencialidade do encontro por meio dos afetos positivos e negativos e, como a ludicidade contribui para práticas de alfabetramento. No segundo capítulo, apresento como as crianças têm uma postura filosófica diante do mundo e da linguagem e que modos e práticas de transcrições podem contribuir para a aquisição da língua escrita e da habilidade leitora. No terceiro capítulo, apresento algumas práticas de leitura e de escrita, tendo como ponto de partida a Literatura.

A Sociedade dos Amores foi se formando, a partir de diferentes ritos, dos quais destaco um: o projeto Acolhida. Esse é um projeto de tradição da Escola La Salle, em que cada turma, duas vezes ao ano, apresenta para escola e para pais os resultados de algumas práticas realizadas na sala de aula ao longo do semestre. Nas apresentações que realizamos, utilizamos a Literatura e o Teatro como ferramentas de transcrições de nossas práticas cotidianas. Apresentamos a peça "O Mágico de Oz" e "Alice na Floresta Amazônica", espetáculos que foram desafiadores para eles e para mim, mas que se constituíram a partir da criação, da imaginação, de enfrentamentos e de alegrias. Ao longo do trabalho, os leitores terão a oportunidade de ver resquícios desses e outros episódios.

Vida vivida e vida narrada.

Tornam-se uma

Neste fluxo de produção.

A partir de agora, leitores e leitoras, vocês serão conduzidos à Sociedade dos Amores, uma turma formada por crianças que, ao longo dos últimos três anos, vêm se tornando leitoras e escritoras. Daqui em diante, lerão sobre as práticas, os erros e os acertos da jornada que vivemos até aqui.

Sejam bem-vindos e bem-vindas!

Boa leitura!

Até o próximo encontro...

Abraços,

Thamara Portela

PS: Deixo aqui uma declaração dos Direitos de Meninos e Meninas que deveriam, ao meu ver, deveria estar internalizado no coração de todos os pais e docentes.

OS DIREITOS NATURAIS DE MENINOS E MENINAS

1. O DIREITO AO LAZER

A viver momentos não programados pelos adultos

2. O DIREITO A SE SUJAR

A brincar com areia, terra, grama, folhas, água, pedrinhas e galhos caídos

3. O DIREITO AOS CHEIROS

A sentir o gosto dos cheiros, reconhecer os perfumes oferecidos pela natureza

4. O DIREITO AO DIÁLOGO

A ouvir e a tomar a palavra, a conversar e dialogar

5. O DIREITO AO USO DAS MÃOS

A pregar pregos, serrar e raspar madeira, lixar, colar, modelar o barro, amarrar cordas, acender fogueira

6. O DIREITO A UM BOM COMEÇO

A comer comida saudável desde o primeiro dia de vida, beber água limpa e respirar ar puro

7. O DIREITO À RUA

A brincar livres na praça, a passear pelas ruas

8. O DIREITO AO SELVAGEM

A construir um refúgio na mata, a ter um bosque onde se esconder, árvores para trepar

9. O DIREITO AO SILÊNCIO

A ouvir o rumor do vento, o canto das aves, o barulho da água

10. O DIREITO AOS MATIZES

A ver a alvorada e o pôr do sol, a admirar a noite, a lua e as estrelas

Gianfranco Zavalloni

DESTINATÁRIOS: PROFESSORES E AMIGOS

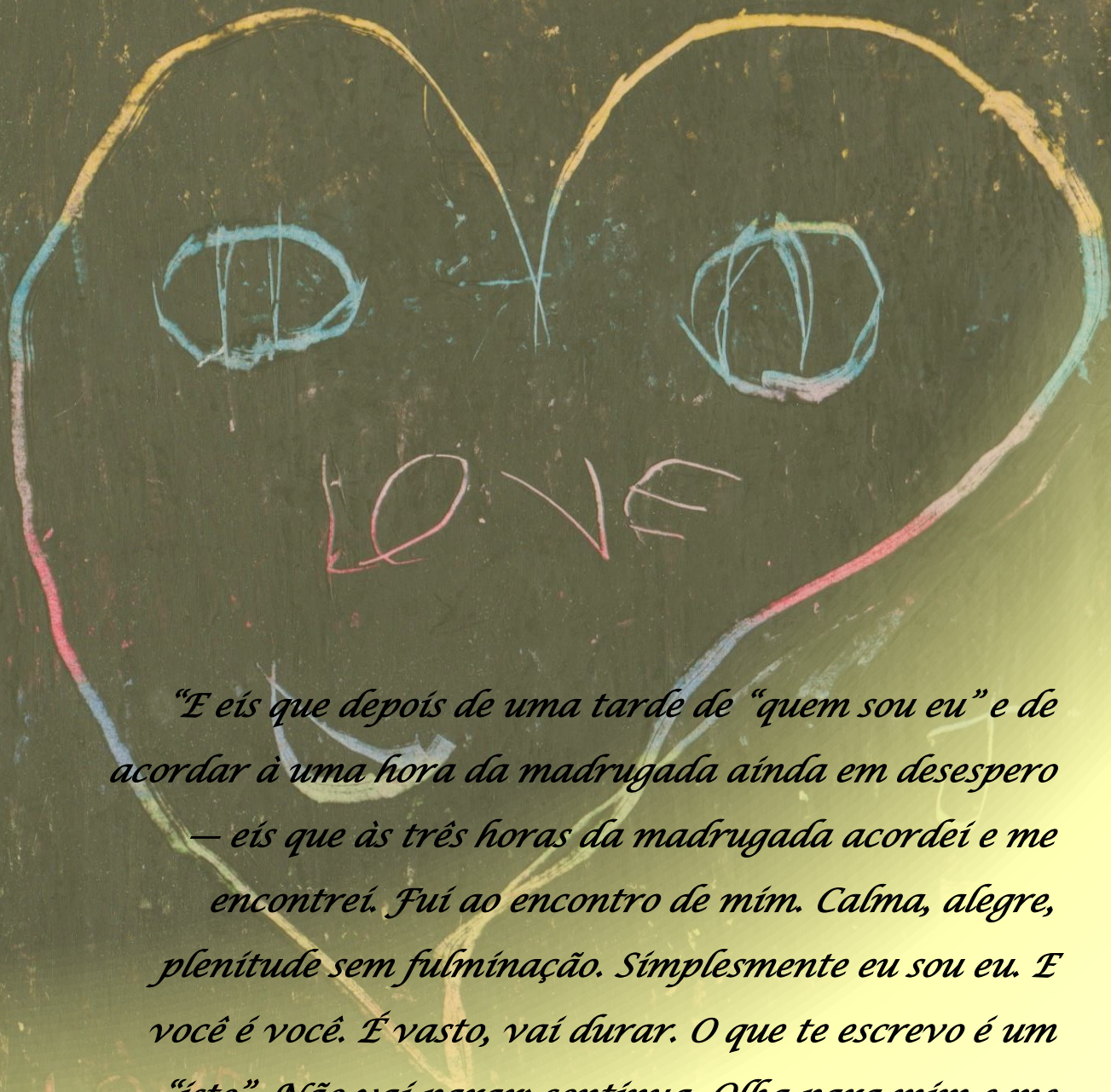
PORTAL DO
PAPA

CARTA 1 - Encontros, afetos e ludicidades em práticas de leitura e escrita



Figura 1 - Apresentação da peça “O Mágico de Oz” pelo projeto de Acolhida.

MARIA CLARA



“E eis que depois de uma tarde de “quem sou eu” e de acordar à uma hora da madrugada ainda em desespero — eis que às três horas da madrugada acordei e me encontrei. Fui ao encontro de mim. Calma, alegre, plenitude sem fulminação. Simplesmente eu sou eu. E você é você. É vasto, vai durar. O que te escrevo é um “isto”. Não vai parar: contínua. Olha para mim e me ama. Não: tu olhas para tí e te amas. É o que está certo”¹³.

¹³ LISPECTOR, Clarice. Água Viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 67.

Rondonópolis, 20 de maio de 2020.

Prezados leitores,

Como estão se sentindo até aqui? Espero que bem. Adianto que a leitura dessa carta não será um exercício fácil. Aliás, não foi um exercício fácil escrevê-la. Mas difícil mesmo foi ter vivido o que narro. Mas é isso que é a vida: fluxo e corte, territorialização, desterritorialização, reterritorialização.

Que Clarice nos acompanhe e nos dê sorte!

¡Ojalá!

1.1. Desterritorialização: Elas não sabiam ler, nem escrever e eu não sabia alfabetizar

Era uma terça-feira. Depois de uma semana de viagens, *checkups* médicos e um híbrido de jornada kafkaniana e edípica – no sentido sofocliano do termo –, cheguei a Rondonópolis. Às 7h da manhã estava na Assessoria Pedagógica do Mato Grosso, escolhendo uma escola para lecionar. Disseram-me na fila, enquanto aguardava: “Escolha o La Salle, é uma das melhores escolas da cidade”. Já tinha recebido essa recomendação de desconhecidos em Cuiabá. Dizem que se uma pessoa te diz uma coisa é uma pista do que você deve fazer, se duas te dizem é certeza, agora, se três te disseram, faça! Então o fiz, escolhi o La Salle. Às 9h fui apresentada ao diretor: “Professora, nós temos uma vaga para o 1º ano, uma para o 3º e outra para o 5º, qual a senhora vai escolher?”.

Uma multidão começa a falar desordenadamente em minha mente: “Como assim? Eu vou lecionar para as crianças? As escolas estaduais atendem o Fundamental I?” Enxurrada de dúvidas na minha mente...

“Os alunos do 5º ano estão passando por um processo de amadurecimento físico e psíquico muito intenso, não sei se quero... O terceiro ano está na metade do processo de alfabetização, como pegar um trabalho pela ‘metade’? Por que, então, não começar do começo?”. Aí veio aquele tipo de pensamento perigoso, que nos faz sair da zona de conforto e que nos faz pensar diferente do que normalmente se pensa: “eles não sabem ler e nem escrever, eu não sei alfabetizar, não sei como será, mas ao longo de três anos eles estarão lendo e escrevendo e eu serei alfabetizadora”. Então, disse:

- 1º ano. E ele respondeu:

- Ok. A aula começa hoje às 13h.

“Como assim? A aula começa hoje? O que eu vou fazer?”. Estava totalmente despreparada. No Paraná, as pedagogas que trabalham para o Estado atuam apenas na gestão pedagógica. As escolas do Fundamental I são responsabilidade do município. Mesmo prestando o concurso, lendo os editais, fui pega de surpresa, e, de repente, tinha que lecionar para uma turma e uma realidade totalmente nova.

Meu primeiro dia foi desesperador, tanto para mim quanto para as crianças. Elas não tinham sido comunicadas sobre a mudança, não tiveram nenhum processo de

transição¹⁴. Simplesmente no dia anterior a “tia” estava com elas e, no outro, uma desconhecida apareceu na sala. Foi um chororô danado.

A primeira tarde de aula foi uma tentativa de derrubar o muro e tecer algum contato com elas. Cheguei ao meu quarto alugado – porque ainda nem tinha casa aqui, no meio de tudo eu estava procurando um lugar para morar, móveis para comprar... – e desabei. Chorei por horas. Eu, que tinha estudado tanto, eu, que era extremamente intelectualizada, simplesmente não sabia o que fazer diante do olhar de um grupo de crianças. Elas tiraram o meu prumo. Como eu poderia falar de revolução, de desigualdade social, de relações de gênero, de teorias filosóficas ou sociológicas para aquelas faces tão delicadas? Como eu poderia destruir as construções sociais e os sonhos diante daqueles olhos cheios de esperança, de alegria e de vitalidade? Como eu poderia ensinar sobre qualquer assunto para aquelas que não sabiam escrever o próprio nome?

Foi uma semana de muito choro, tanto para mim, quanto para elas. Talvez, essa tenha sido a minha primeira lição: colocar-me como igual. Nesse sentido, afirma Freire:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo de entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destrutável ou desprezível¹⁵.

Eu não era hierarquicamente superior por ser adulta. Elas também poderiam ser minhas professoras, então, como uma antropóloga, desci do salto e me posicionei até o olhar delas.

Segunda lição: há um tempo para tudo. Tempo para (se) amedrontar, tempo para (se) conhecer, tempo para (se) construir, tempo para (se) desconstruir, tempo para praticar e tempo para viver. Depois de um tempo, vi que poderia desenvolver todos aqueles

¹⁴ Para Gusdorf (1967), a professora primária é a substituta de pai e mãe como a indicadora de uma verdade, do bem e do belo. Ela torna-se a segunda referência para as crianças, depois dos pais. A escola Waldorf reconhece a importância da professora para a formação da criança de tal forma que a professora de classe permanece durante nove anos com uma turma. Assim, estreitam-se os laços entre as famílias e têm-se melhores condições de fazer intervenções e detectar o desenvolvimento do estudante, não apenas no que se refere ao conteúdo, mas principalmente à personalidade. Em menos de dois meses, a turma que eu começara a lecionar tinha passado por três professoras.

¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2020, p.118. (Grifos do autor).

conhecimentos com as crianças, mas de forma bem diferente do que até então eu tinha praticado. Isso se trata da arte da educação. A arte tem a ver com força. Qual é o pincel mais adequado para pintar com aquarela? É preciso saber, mas, da mesma forma, é preciso experimentar, praticar.

Não se trata de uma mera metodologia específica; são modos de olhar para o mundo de forma diferente, a partir do desenvolvimento psicológico de cada fase. O mesmo desenho pode ser feito com carvão, grafite, aquarela e até tinta a óleo. No entanto, cada desenho terá a sua singularidade, a sua força, pois a matéria-prima com que se trabalha cria universos-limites.

Três graduações e um mestrado pouco me serviram, até então, para alfabetizá-las. Tratava-se de outra ciência. E mais que outra ciência, ensinar para elas era uma arte. Arte do afeto e do conhecer com o corpo... Mas isso eu fui conhecendo na medida em que eu fui experimentando.

Falei para todo mundo que eu não sabia alfabetizar. Para as coordenadoras, para os colegas de trabalho, para os pais das crianças. Como quem em um grito de desespero pede por socorro. Mas meu grito era mudo. Ninguém entendia o que eu dizia. Estava desesperada. Estava sozinha. E, dessa vez, não tinha ninguém para me salvar. Eu teria que arcar com as minhas próprias escolhas. Era preciso chorar:

As lágrimas são um rio que nos leva a algum lugar. O choro forma um rio em volta do barco que carrega a vida da alma. As lágrimas erguem seu barco das pedras, soltam-no do chão seco, carregam-no para um lugar novo, um lugar melhor. Há oceanos de lágrimas que as mulheres nunca choraram por terem sido ensinadas a levar para o túmulo os segredos dos pais e das mães, dos homens, da sociedade, bem como os seus próprios. O choro da mulher sempre foi considerado muito perigoso, pois ele abre os trincos e os ferrolhos dos segredos que ela carrega. Na realidade, porém, para o bem da alma selvagem da mulher, é melhor chorar. Para as mulheres, as lágrimas são um princípio de iniciação para o ingresso no clã das cicatrizes, essa eterna tribo de mulheres de todas as cores, todas as nacionalidades, todos os idiomas, que no decorrer dos séculos passaram por algo de grandioso e que mantiveram seu orgulho¹⁶.

Uma das coordenadoras tentou me auxiliar e algumas professoras também, mas era algo que eu precisava fazer sozinha. A visão que a maioria delas tinha de educação e

¹⁶ ÉSTES, Clarissa P. Mulheres que Correm os Lobos: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, p. 462.

de alfabetização era diferente da que eu tinha. Eu não sabia como alfabetizar, mas eu sentia como eu deveria alfabetizar.

De algum modo, eu sentia que tinha que reverenciar aquelas que tinham vindo antes, pela experiência que tinham, pelas condições que elas tiveram, pelas formações que receberam... Mas respeitar e reverenciar o que veio antes não significava que eu deveria repetir as mesmas práticas. Eu queria, não só queria, mas precisava fazer diferente. Repetir o que era perpetuado significava liquidar com quem eu era.

Infelizmente, o saber acadêmico permanece ainda muito distante das escolas. Muitas professoras estão apegadas a manuais e a repetições massivas de modelos de alfabetização ultrapassados. Algumas mesclam diferentes métodos. Depende da formação que cada uma teve e da experiência que desenvolveu ao longo dos anos. Para algumas, a formação “continuada” serve para ganhar certificado e atestar uma boa pontuação no momento de escolher as vagas. Muitas fazem a formação, mas mudam pouco ou quase nada de suas práticas.

Diante de todo esse cenário novo - nova terra, novos amigos, novo trabalho, nova religião, um todo desconhecido -, não tive alternativa senão visitar um lugar dentro de mim que eu não conhecia. Não consegui transpor minha vida do Paraná para cá. Era outro clima, outros amigos, outras práticas e outros conhecimentos. Fui desterritorializada.

Foi aqui que eu e a Pedagogia andamos mais intimamente. Apesar de ter me graduado nesse curso, meu foco de estudos nunca tinha sido a alfabetização... Fui parar nela por uma como quem cai em um abismo e descobre todo um universo desconhecido.

Nesse sentido, passei por um processo de desterritorialização. A máquina-abstrata produz um rosto que exige uma paisagem. Nesse processo fui capturada. Para compreender mais esse fluxo, trago Deleuze e Guattari:

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte¹⁷.

Esses fluxos intensos me desterritorializaram. Para as diferentes esferas da vida, tinha um olhar de estranhamento, como uma estrangeira que não sabe se localizar, não

¹⁷ DELEUZE, Gilles; Entrevista. O Abecedário De Gilles Deleuze transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos, p. 4. Disponível: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso: 20/07/20.

conhece o nome das ruas e nem por onde seguir. No entanto, Deleuze e Guattari apontam que o movimento de desterritorialização não é unilateral, mas está acompanhado por uma reterritorialização, que não se trata da retomada do território original, mas de algo diferente.

Jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade para termos fundamentais como nova ao outro que também perdeu a sua. Daí todo um sistema de reterritorializações horizontais e complementares, entre a mão e a ferramenta, a boca e o seio¹⁸.

Nessa concepção, a noção de território não diz respeito somente a aspectos geográficos ou biológicos, mas também a sociais e psicológicos.

Assim, a noção de desterritorialização e de reterritorialização serve para pensar em espaços ocupados sejam eles tanto coletivos ou individuais, quanto físicos e subjetivos. Nesse sentido, afirmam Guattari e Rolnik:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos¹⁹.

Se o território é o sentir-se em casa, localizado, fechado, a desterritorialização é justamente fluxo de abrir, de expandir, de ir para o Fora. Assim, para Guattari e Rolnik:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem

¹⁸ DELEUZE, Guattari. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012, p. 45.

¹⁹ GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. 1996 Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes. 1996, p. 323.

ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais²⁰.

A desterritorialização abre espaço para as multiplicidades. Não é necessário se mudar, mas se desterritorializar dentro do próprio território. Deleuze questiona: “Como transpor a linha, como ultrapassar as próprias relações de força? Ou será que estamos condenados a um face a face com o poder, seja detendo-o, seja submetendo-se a ele?”²¹. Essas indagações me remetem ao poema de Artaud:

*Colocando-o de novo, pela última vez, na mesa de autópsia para refazer sua anatomia.
Eu digo, para refazer sua anatomia.
O homem é enfermo porque é mal construído.
É preciso desnudá-lo para raspar esse animalúnculo que o corrói mortalmente,
deus
e juntamente com deus
os seus órgãos
Pois, amarrem-me se quiserem,
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.
Quando tiverem
Conseguido fazer um corpo sem órgãos,
então o terão libertado dos seus automatismos
e devolvido sua verdadeira liberdade.
Então o terão ensinado a dançar às avessas
como no delírio dos bailes populares
e esse avesso será
seu verdadeiro lugar²².*

O poema de Artaud, que critica a ontologia ocidental e a funcionalidade do corpo para o funcionamento da máquina capitalista, pode expressar a necessidade dos educadores em desterritorializar-se dos limites topográficos de seu território, permitindo

²⁰ Ibidem.

²¹ DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991, p. 101.

²² ARTAUD, Antonin. Escritos de um Louco. Coletivo Sabotagem, p. 42. Disponível em: <http://www.geocities.ws/unigalera1/antonin.pdf>. Acesso: 20/07/20.

desdobrar-se e mergulhar no Fora. “O corpo sem órgãos é o aspecto da dimensão virtual do corpo”²³.

Como pensar a prática de alfabetização a partir de um corpo sem órgãos? (DELEUZE, 2012). Mais que uma “capacitação”, um “aperfeiçoamento”²⁴, tornar-se educador é um ponto de vista, uma maneira de ver, de se pôr diante do mundo e de se produzir subjetividades.

É preciso sair do lugar confortável que se esconde o “adulto”, o “professor”, se colocar em um espaço desterritorializado para ver, aquela que foi estratificada pela linguagem como sem luz, a-luna.

O ato de criação é uma potencialidade de traçar diferentes linhas e possibilitar novas produções para a alfabetização. Assim, a arte, como ato de criação, como força e não como um objeto. Para Deleuze, o objetivo da arte é dar acesso ao corpo além da organização, o que o leva defender, segundo Roberto Machado (2009), que “toda a arte é captura de forças e não reprodução ou invenção de formas”²⁵.

Busquei e busco em minhas práticas tornar o conhecimento mais prático possível, valorizando os conhecimentos trazidos pelas crianças e possibilitando que elas experienciem na realidade seus conhecimentos prévios e os conhecimentos gerados por meio do diálogo do educador e educando frente à realidade. Compreendo que a educação deva servir para a compreensão e para a criação de realidades, e não ser um mero simulacro da realidade, em que o pedagógico ganha força central por ele mesmo e aprendizagem se reduza à resolução de exercícios, isto é, uma aprendizagem livresca, um ensino bancário, assim como ressalta Freire:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação

²³ MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, p. 233.

²⁴ Essas nomenclaturas foram e ainda são utilizadas para se referir a práticas de formação docente, especialmente vindas do Estado, demonstrando o carácter tecnicista que persiste na educação. Um vocábulo não se trata apenas de um sistema linguístico, mas também de práticas e relações entre saber/poder. Recentemente, outros vocábulos adotados pelos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram “competência”, “eficácia”, entre outros, os quais expressam a lógica do mercado aplicada à educação.

²⁵ MACHADO, Roberto. Deleuze, a arte e a filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível²⁶.

Figura 2 - Ida ao Jornal A Tribuna



Assim, a concepção de educação que este trabalho defende, pautada em uma ética docente, perpassa uma educação problematizadora, sensível e significativa. Por isso, ao trabalhar o tema das profissões, convidei algumas pessoas para falarem sobre suas profissões e mostrarem suas práticas. Convidei a professora de química da escola, que se apresentou como uma cientista, e fez alguns experimentos

químicos em sala que encantaram as crianças, pois puderam ver os processos químicos acontecendo por meio de experiências. A partir disso, dialogamos sobre como a transformação da matéria está presente no nosso cotidiano e como o cientista investiga isso.

Ainda sobre as profissões, fizemos uma visita a um jornal, no qual trabalha um dos pais de uma aluna. A visita foi muito significativa para todas, mas especialmente para ela, já que todos os amigos estavam indo conhecer o trabalho de seu pai.

Diferentes profissionais falaram sobre suas práticas, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes profissões, relacionar com os conhecimentos que já tinham, bem como conhecer as etapas para se produzir um jornal, fazendo perguntas e contribuindo a partir do diálogo.



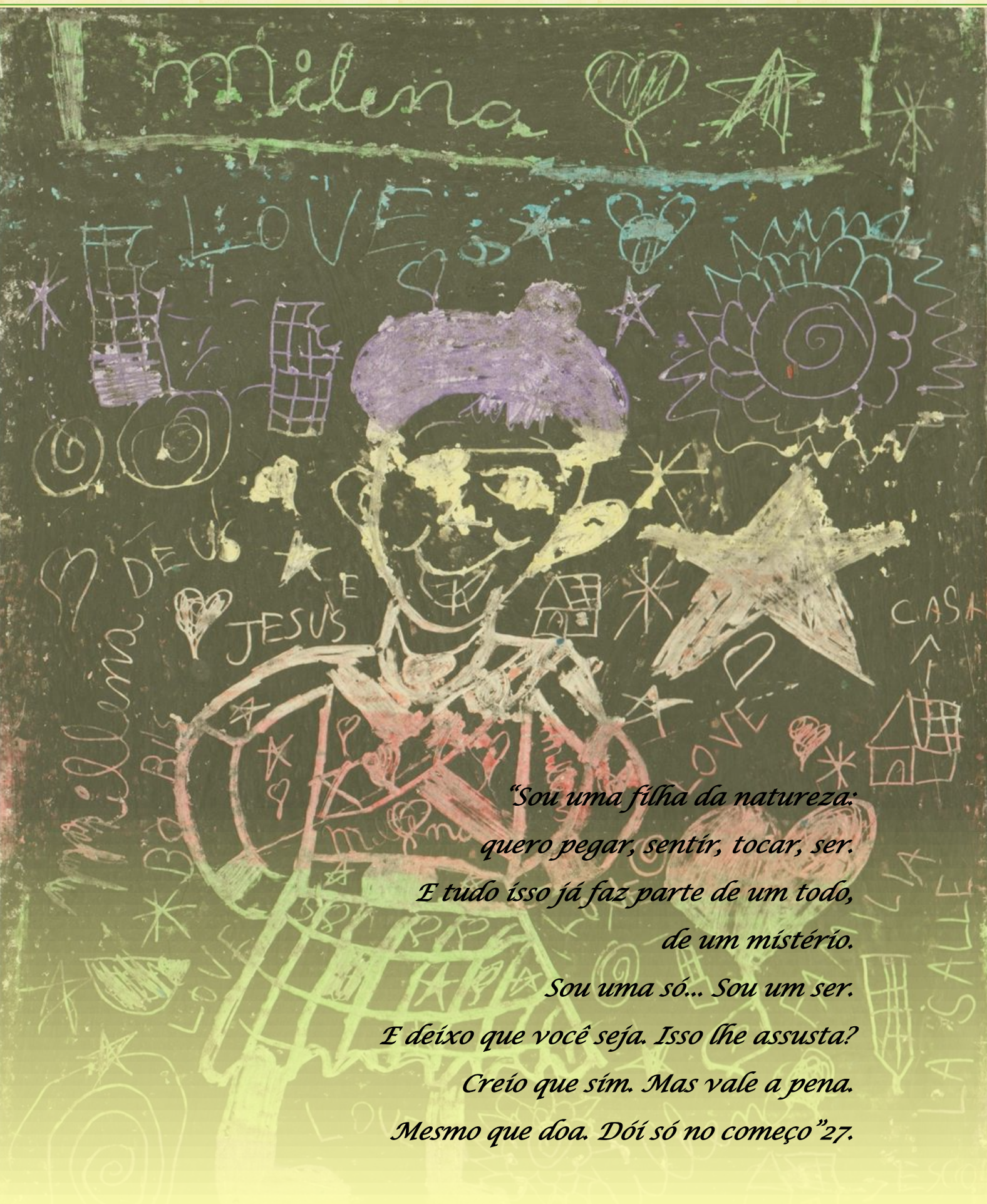
Figura 3 - Visita aos setores do Jornal

²⁶ FREIRE, Paulo. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 38.

A experiência de visitar o jornal ampliou a leitura de mundo das crianças na medida em que puderam reconhecer os profissionais que ali atuavam de modo prático, isto é, o aprendizado aconteceu de um modo dinâmico e interativo, pois tiveram a oportunidade de entrar em contato com a cultura leitora e escritora e criar novos sentidos para essas práticas.

Figura 4 - Apresentação da História do jornal apresentado pelo pai de uma das alunas





*"Sou uma filha da natureza:
quero pegar, sentir, tocar, ser.
E tudo isso já faz parte de um todo,
de um mistério.
Sou uma só... Sou um ser.
E deixo que você seja. Isso lhe assusta?
Creio que sim. Mas vale a pena.
Mesmo que doa. Dói só no começo"*²⁷.

²⁷ Clarice Lispector LISPECTOR, C. A Descoberta do Mundo. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

1.2 Ludicidade e Afeto em Práticas de Leitura e Escrita

Já se passaram quase três anos desde que assumi essa turma de alfabetização. Escrever esta dissertação, ver fotos e recordar o momento, possibilita que eu construa novos sentidos para o presente e para o passado. Em um futuro próximo, deixarei de ser professora da turma. Será iniciado um novo ciclo na vida deles e na minha.

E o que é a saudade se não uma marca afetiva? Mas o que é o afeto? Para Deleuze, o afeto faz parte de uma ordem sensível que se contrapõe a uma interpretação lógica. Pautado na obra *Ética de Espinoza*, distingue os termos “*affectus*” (afeto) e “*affectio*” (afecções): “Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes”²⁸.

Afecção e afeto estão interligados, mas se distinguem, já que a afecção se refere a um estado momento do corpo, enquanto que o afeto é a passagem de um estado a outro. Deleuze (1978) relaciona o afeto à política, quando cita Espinosa para mostrar que, quando déspotas afetavam seus súditos de forma negativa, estes eram tomados por afetos tristes. Os afetos tristes diminuem a potência e o modo de agir, enquanto que alegria potencializa a ação. Desse modo, a criação é um modo de produção de afetos.



Figura 5 - Brincando de formar palavras

Como experimentar práticas de leitura e escrita alegres, isto é, que potencializem a ação das crianças? Poderiam os jogos, as brincadeiras e a criação artística ser um caminho para as experimentações de afetos positivos?

Qual é a potência do brincar na alfabetização? O alfaletramento se apoia no

²⁸ DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002, p. 56.

raciocínio lógico, na criatividade e nas práticas sócio afetiva das crianças. Ler e escrever vai muito além de copiar textos ou decifrar códigos, mas uma maneira singular de se expressar e interagir com o mundo.

Em uma perspectiva tradicional, a alfabetização compreende o processo de aquisição de um código linguístico que tem correspondência entre fonemas e grafemas. Essa perspectiva tem como prática uma educação bancária, em que a criança é considerada um papel em branco, pronta para receber o depósito do professor.

Cito o trabalho de Luciana Loponte, que investiga a formação docente na área específica de arte, mas que me serve de referência, pois são práticas que atravessam diferentes disciplinas:

Somos capazes do “infinitamente improvável”, lembra Hannah Arendt (2001). E a escola? Por que ainda a escola é o refúgio, por excelência, do esperado, do mesmo? Que espaço há para os novos começos, para a invenção na escola? Que espaço de criação é possível quando a arte tem um lugar quase desprezível nos currículos escolares? As paredes das escolas repletas de desenhos todos iguais, pintados quase automaticamente pelos alunos, revelam o medo que a escola tem do diferente, do inusitado. É preciso um padrão, um limite, uma norma rígida a ser seguida. Uma norma que é estabelecida fora da escola, em algum lugar, não se sabe bem qual. Existem “normas”, padrões de comportamento que devem ser seguidos. A escola é normatizadora, “pedagógica”²⁹.

Loponte critica as práticas que são continuamente repetidas na escola, a qual está condicionada à homogeneização, a uma norma ou ao padrão. Isso acontece não apenas no ensino de arte, mas no gérmen do discurso pedagógico. Muitas professoras tem dificuldades para lidar com o diferente, o criativo:

e se meu aluno pintar um gato de azul, o que devo fazer? E se o seu desenho estiver pintado só de preto, há algum problema? Não devo ensinar limites para meus alunos através dos desenhos e modelos prontos? Eu não devo ‘ensinar’ a eles como é o desenho de uma árvore, uma casa?³⁰.

Loponte, ao escrever a partir das contribuições de Foucault, analisa que essas falas fazem parte do murmúrio anônimo em que não há “um” sujeito, mas é um discurso³¹

²⁹ LOPONTE, Luciana G. Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese de doutorado, PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2005, p. 18.

³⁰ Idem, p. 19.

³¹ Para Foucault, discurso e prática são uma só coisa. O discurso não se trata só de signos, mas de relações de poder/saber que mantêm ou não uma regularidade por meio das práticas discursivas. Em Arqueologia

disperso que se atualiza. Um “diz-se”, do “*ça parle*”, que segue sendo repetido até que se torne verdadeiro. Contudo, mesmo que estratificado, será que não há a possibilidade de rachá-lo, de encontrar, nele, brechas?

“Sentia que ‘podia’. Fora feita para ‘libertar’. ‘Libertar’ era uma palavra imensa, cheia de mistérios e dores”³².

Quais são as nossas ações diante de tantas práticas repetidas que são perpetuadas no espaço escolar? Em que posição nos encontramos nesse jogo e nessas práticas pedagógicas? Há outros modos de fazer educação? É possível se ter um novo olhar e perguntar sobre aquilo que parece tão natural? Qual a relação com a linguagem que as crianças têm experimentado? Que tipo de alfabetização e letramento se tem praticado? O que não se ensina nos anos iniciais e por que não se ensina? Nesse sentido, essas perguntas problematizam não somente a formação e a prática docente, mas também esse fazer-me.

Em 2018, passeamos pela escola, observando os diferentes tipos e tamanhos de árvores, percebendo a sua estrutura: raiz, tronco, galhos, folhas, flores, frutos. As crianças tiveram a oportunidade de interagir com as árvores: algumas abraçaram, outras subiram nelas, inventaram brincadeiras, cada uma a sua maneira encontrou um modo de se relacionar com as árvores do pátio da escola. Em seguida, brincamos de imitá-las fazendo o ásana da árvore, praticado no yoga.

do Saber, ele afirma: “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 157.

³² LISPECTOR, Clarice. Gertrudes Pede Um Conselho. In: *Todos os Contos*. Rio de Janeiro: Rocco digital, s/d, p. 82.



Figura 6 - Dia da Árvore

*“Sabedoria pode ser que seja
Estar numa árvore”³³.*

Será que a sabedoria está enclausurada em manuais ou está exposta à vida? Será que o ensino precisa mesmo ficar preso a uma sala de aula? Será que as professoras precisam reduzir suas práticas a manuais de alfabetização ou podem experimentar brincar e, assim, também aprender com as crianças? Marcos Ferreira-Santos afirma:

Deixar de “conduzir” para a “escolarização”, e conduzir para a brincadeira. E mais: uma brincadeira dançante que envolva aos dois, três, quatro, aos vários que estarão vivenciando a apreensão do mundo e dos Outros com seu corpo inteiro numa linguagem expressiva que faz do corpo a palavra sagrada que se profere em gesto. Gesticulação cultural que se transforma em segunda natureza humana e se “incorpora” nas atitudes, nas relações, em sua própria existência.

³³ BARROS, Manoel. O Livro sobre o nada. Poesia Completa. São Paulo : Leya, 2010, p. 346.

Aberto a deixar o sangue das feridas e dos imprevistos marcado feito lume nas pedras que nos lembram da resistência do mundo³⁴.

Observando, sentindo, utilizando o corpo e brincando foi o modo que encontrei para tornar o ensino vivo. Nesse sentido, afirma Lowell Monke, citado por João Francisco Duarte Júnior:

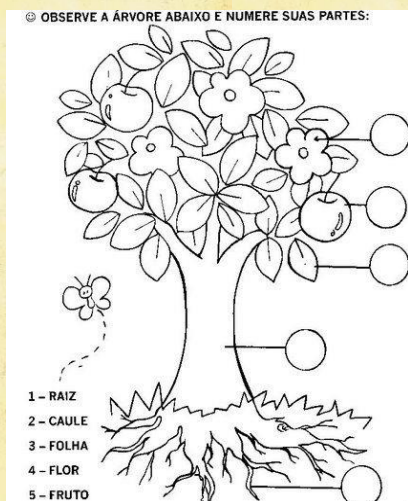
Existe uma diferença profunda entre aprender com o mundo e aprender sobre o mundo. Qualquer leitor jovem pode encontrar na internet uma abundância de informações sobre minhocas. Mas o computador só pode ensinar ao aluno sobre minhocas por meio de símbolos abstratos: imagens e textos apresentados numa tela bidimensional. Compare-se isso com o modo como as crianças aprendem sobre minhocas da maneira direta: cavoucando a terra. É isso o que pode infundir um sentimento de reverência a uma descoberta, levando-a para além da simples ingestão e manipulação de signos³⁵.

Por ensino vivo entendo as práticas que façam sentido para as crianças, que abram a percepção delas para perceber a realidade a partir de experiências concretas. Isso significa não se limitar aos manuais didáticos e às cartilhas que apresentam como é a estrutura de uma árvore. Antes do conceito, vem a experiência.

Loponte, ao referir-se sobre os manuais muito apreciados pelas professoras dos anos iniciais, assinala que:

Voltemos às professoras – professoras-crianças, à espera de uma receita “salvadora” para suas aulas – o que faço com minha turma amanhã de manhã? Cada vez mais proliferam no mercado editorial “manuais de auto-ajuda” direcionados aos docentes, que os consomem avidamente. Livros repletos de modelos de desenhos para colorir para todas as datas comemorativas. Cestas de Páscoa, inutilidades domésticas para o dia das mães, gravatas para o dia dos pais, representações estereotipadas de índios Apaches para o dia do índio, Papai Noel e pinheiro no Natal. O mesmo, o repetido, o padrão, o “normatizado”. “Como ser um bom professor em 10 passos” – siga a receita, não pense, não reflita, não invente, apenas repita³⁶.

Figura 7 - Atividades sobre as partes das plantas extraída de uma cartilha. Fonte: Pinterest.



³⁴ FERREIRA-SANTOS, M. (2014). O brincar: brincagologia dançante. IV Fórum – “forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0By0j5jQsxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit?pli=1> p. 5.

³⁵ DUARTE, João F. Jr. A Educação da Sensibilidade. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bf8VVGjsowJ:www.feevale.br/site/hotsite/tpl/153/comum/arquivos/palestras/a_educacao_da_sensibilidade.pptx+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br.

Acesso: 30/10/20, p. 1

³⁶ LOPONTE, Luciana G. Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese de doutorado, PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2005, p. 21.

O problema não é usar os manuais, pois eles são importantes também, mas o problema, em meu ponto de vista, é a vida e a educação se reduzirem a eles. Busco desenvolver uma prática de ensino que afete as crianças e que não se reduza a seguir algum manual.

Em vez de procurar compensar a crescente desconexão com a natureza, as escolas parecem estar cada vez mais decididas a reforçá-la. Esse é um problema que começou muito antes do uso dos computadores nas escolas³⁷.

Os pais vinham pedir para que eu auxiliasse na disciplina, que eu conferisse o material das crianças antes delas saírem da escola. Uniforme, fila, “senta direito”, “presta atenção”, “aqui não é lugar para brincadeira”, “não levante sem autorização”. Era isso que o *script* pedia para que eu fizesse. Eu, uma foucaultiana convicta, como iria colocar disciplina e ordem na sala de aula? Repetir conteúdos na lousa? De repente, esperavam que eu fosse tudo aquilo que não era. Por algum tempo, em busca de me reteritorializar, fiquei imóvel, sem saber o que fazer. De repente, o “certo” e o “errado” estavam em lugares diferentes e eu não sabia mais nada. Como lidar com as expectativas dos pais, dos colegas? Como dizer que há um caminho alternativo para praticar a educação se eu só o conhecia na teoria? A insegurança foi minha companheira durante um bom tempo. Mais do que “dizer” aos outros, eu precisava construir esse território em mim e nas minhas práticas, na minha segurança, naquilo que eu acreditava ser possível. Precisava experimentar que outra maneira de ensinar e de aprender é possível.

Todas essas demandas não faziam parte do que eu compreendia ser professora. Em minha concepção, meu papel era outro. Paulo Freire aponta o sentido ideológico entre se colocar como professora e como tia. Assim, afirma:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos cambados e contra os descamisados, um discurso que nega a

³⁷ DUARTE, João F. Jr. A Educação da Sensibilidade. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bf8VVGjsowJ:www.feevale.br/site/hotsite/tpl/153/comum/arquivos/palestras/a+educacao+da+sensibilidade.pptx+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>. Acesso: 30/10/20, p. 5.

existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos³⁸.

Pequenas práticas, supostamente comuns, são ideológicas tendo consciência ou não. Repetir práticas diariamente viabiliza a corporificação de uma prática, de uma ideologia. A concepção de ordem e de higienização estava presente na mente dos pais, os quais compreendiam que a escola deveria cumprir esse papel: de educar o comportamento da criança com disciplina e submissão.

Aos poucos, fui inserindo hábitos que podem servir como nutrientes para o desenvolvimento, como a leitura deleite, o alongamento, a dança etc. Com o tempo, percebi que, por meio de práticas lúdicas, a aquisição da leitura e da escrita pode acontecer de modo prazeroso, significativo, valorizando a imaginação e a transcrição de realidades criadas pelas crianças. A partir da brincadeira, a criança adquire autonomia, aprende a escolher, a partir de seu próprio risco, o que torna o ensino significativo, sendo os sentidos construídos pela própria criança. E o que é o ler e o escrever se não construções de sentidos?

Figura 8 - Apoio escolar aluna do 1ºB.



A fotografia expressa, por meio do sorriso, o momento de alegria em que a estudante está se dedicando ao apoio escolar, depois do horário de aula. Para as aulas de apoio, busquei e busco trazer práticas mais lúdicas, já que isso é possível, tendo em vista que há um número reduzido de estudantes, e por compreender que a criança já passou a tarde toda na escola, sendo necessária uma aula que interaja mais com seu corpo.

Sobre os jogos, afirma Kishimoto (2002):

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo

³⁸ FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d'água, 1987, p.18.

pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola³⁹.

A utilização de jogos para a aquisição da língua escrita, desse modo, rompe com a fronteira e o medo de escrever da criança, que poderia receber o imperativo de “errado”, pois, no jogo, caso errasse, não precisaria apagar, mas inverter uma letra de lugar. Com o meu auxílio, as próprias crianças reconheciam quando uma letra estava trocada, pois percebiam que não havia correspondência do que elas haviam escrito com alguma palavra da língua portuguesa. Isso comprova as palavras de Paulo Freire:

O aprendiz tem de, numa situação de jogo, expressar-se de forma autêntica, verdadeira, o que nem sempre faz em sala de aula, quando fica exposto diante dos demais companheiros. A atividade lúdica favorece e enriquece o processo de aprendizagem na medida em que o educando é levado a refletir, fazer previsões e inter-relacionar objetos e pessoas. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento dessa necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade⁴⁰.

Por se tratar de práticas direcionadas e que faziam uso de recursos não convencionais, muitas crianças queriam participar das aulas de apoio sem terem sido solicitadas. Elas viam a possibilidade de ter outro tipo de relação comigo, uma relação mais brincante e que elas teriam mais atenção. Em alguns momentos, permitia que as crianças que não precisavam de apoio se juntassem a nós, e a aula virava festa.

Sobre a potencialidade das professoras brincarem junto às crianças, Marcos Ferreira-Santos chama de uma brincagogia:

Uma brincagogia, neste sentido, é a capacidade de conduzir à brincadeira e participar dela. Não com a autoridade emprestada e tagarela das informações didáticas e das “grades” curriculares. Mas, com a confiança de quem dança com o Outro, dança com o corpo coletivo ancestral que marca nossa espécie. Pois a brincadeira é o modelo epistemológico por excelência da espécie humana: experimentação, sem a qual, não colocamos em movimento a imaginação e os processos criativos. É a gratuidade da brincadeira (sem objetivos programáticos nem pedagogismos) que faz dela a

³⁹ KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 13.

⁴⁰ FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 24.

experimentação das potencialidades humanas, puro jogo em que se apreende o jogo da existência: contradança⁴¹.

Nos demais dias da semana em que não se tinha apoio depois do horário, muitas crianças ficavam brincando na sala de aula quando a aula acabava, enquanto esperavam os pais as buscarem para levá-las para casa. Uma das brincadeiras favoritas delas era brincar de escolinha. Eu emprestava os canetões e elas iam para a lousa desenhar e escrever. Nessas situações de escrita espontânea, observava o processo de construção da escrita das crianças.

Por meio dessa brincadeira, percebi diferentes referências que elas tinham sobre o que é ser professora. Muitas delas, quando ocupavam o lugar de professora, utilizavam esse lugar como de autoridade para mandar nas outras crianças que eram as alunas.

Algo que mais me chamou a atenção era que elas expressavam o conteúdo aprendido no dia. Por exemplo, se eu tivesse dado aula de matemática, a criança que fazia o papel da professora ensinava as outras crianças a matéria que eu havia dado. Considerei essa prática muito interessante, pois, por meio da brincadeira, elas ressignificavam o conhecimento aprendido.

Durante a brincadeira, aconteciam algumas contradições entre elas, pois, às vezes, a criança que fazia papel de aluna tinha se apropriado do conhecimento de maneira mais profunda que a que fazia o papel da professora. Nesse caso, elas negociavam o lugar que ocupavam.



Figura 9 - Brincando de escolinha

⁴¹ FERREIRA-SANTOS, M. (2014). O brincar: brincagogia dançante. IV Fórum – “forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0By0j5j-sxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit?pli=1>

Enquanto elas brincavam, eu arrumava meu armário ou terminava de corrigir ou organizar alguma coisa, porém, em alguns dias, também brincava com elas. Eu sempre era a aluna. Na brincadeira, comportava-me como uma aluna, conversava com a colega, reclamava da atividade, enfim, práticas que eles tinham na sala comigo. Eu, a professora, tornava-me aprendiz, e elas eram as que ensinavam. Sobre essa troca, Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida asseveram:

Trata-se de uma modalidade possível de se compreender e agir no âmbito dos processos educativos, sejam eles em termos de autoformação [ver itinerários de formação*], seja no modelo escolar, a partir de uma razão sensível, do exercício da imaginação, da experimentação poética e valorização do imaginário* para lidar com a alteridade sem mecanismos etnocêntricos. Aqui se privilegia o refinamento da sensibilidade através de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, cinestesia), com a preocupação de inter-relacionar ética e estética num contexto dialógico em que mestre e aprendiz troquem, incessantemente, de lugar atualizando o arquétipo do mestre-aprendiz⁴².

Essa inversão de papéis, por meio da brincadeira, deu-nos a possibilidade de nos colocarmos umas no lugar das outras. Como professoras, elas percebiam como era chato quando tentavam explicar e as alunas não prestavam atenção. Assim, a brincadeira serve para construir novos sentidos e negociar as relações.

Sobre a prática educativa e a relação entre educador e criança, Ferreira-Santos e Rogério Almeida argumentam:

A imperiosidade da situação educativa é a exigência de um simples “faça comigo” vivencial. Não se reduz à hierarquia do mando (“faça isto!”), da tarefa (im)posta, da imposição do autoritarismo, da distância asséptica das “lições de casa” ou da mais evidente e cômoda ausência pela demissão do educador das suas responsabilidades como referência humana que dialoga e com-vive. Em-sina, pelo testemunho de sua destinação (sua própria sina), o percorrer dos caminhos, os obstáculos enfrentados, fracassos e temporárias vitórias (aquilo que Bachelard chama de “honestidade intelectual”) que se manifestam pela exposição de sua pessoa. Assim, contribui para que o aprendiz descubra sua própria destinação e insiste para que ele, o aprendiz, siga seu próprio caminho, em sua própria sina.

Como bem diz Georges Gusdorf, “o professor expõe a matéria e se expõe”. Fato irreduzível, incontornável⁴³.

⁴² FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética. 2. ed. São Paulo: FEUSP, 2020, p.18.

⁴³ FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. Experimentação e Brincadeira na Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: Antropológicas da Educação. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 165.

Desse modo, a interação e o fazer junto são constituintes de uma prática pedagógica que respeita a criança como um ser, deixando-a se expressar, seja no erro e no acerto, buscando compreendê-la ao invés de controlar todo o processo.

Em outros momentos, levava propostas de brincadeiras, como a do mercadinho nas aulas de matemática, permitindo que as crianças revisitassem os conhecimentos aprendidos e praticassem a soma e a subtração.



Figura 10 - Crianças brincando de mercadinho na aula de matemática pedagógico.

brincadeiras, buscava mostrar que as práticas de ler e de escrever também eram brincadeiras. Apresentava que era possível juntar as letras e formar palavras, inverter sílabas e formar outras. Às vezes, elas percebiam isso espontaneamente, como quando eu contei a história da “Chapeuzinho Amarelo” (1970), escrita por Chico Buarque, em que o LOBO vira BOLO, quando a Chapeuzinho perde o medo.

Ferreira-Santos e Rogério Almeida destacam:

O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro? Sim, a brincadeira é a situação básica de experimentação pelas crianças. E aqui o educador é também criança... criação contínua de si mesmo, desde que aberto às aprendizagens que, de repente, acontecem no jogo desinteressado da convivência.

Haverá situação educativa mais profunda e mais significativa do que aprender-se e aprender o outro ensinando-se e sendo ensinado pela pessoa da criança?⁴⁴.

⁴⁴ Idem, p. 167.



Figura 11 - Professora, posso te pintar?

Como educadora, participei de projetos que ampliavam a relação de escola, educador e estudante, possibilitando que a escola fosse além de um espaço de aprendizado, tornando-se um lugar para a brincadeira e para o prazer. Dentre os projetos desenvolvidos pela escola, há a noite do pijama, em

que professores e estudantes do Ensino Fundamental I brincam muito e dormem na escola juntos.

As práticas lúdicas que levam em consideração o corpo e a brincadeira estão em consonância com o que os autores supracitados chamam de educação da sensibilidade.



Figura 12 - Meninas na Festa do Pijama

Desse modo, afirmam:



Figura 13 - Thamarinda vai à Escola

Uma velha educação de sensibilidade, que consiste no encontro furtivo de um possível aprendiz com um possível mestre apresentador do mundo, mediados pela corporeidade de ambos no campo de forças da construção da pessoa, como processo de iniciação. É que há um “mestre” possível (no sentido ancestral do termo), que nos apresenta as várias possibilidades de ser, numa “apresentação do mundo”: reconstituição da paisagem ancestral e, ao mesmo tempo, sugestão ao engajamento existencial e comunitário⁴⁵.

Um mestre nunca se reconhece como tal, pois se coloca sempre no lugar de aprendiz. Vê, nas situações do cotidiano, uma possibilidade de sabedoria. Assim, o educador não fica naquele pedestal intocável, como um sabe tudo, mas entra em contato com a criança e a sua criança, permitindo-se aprender mais sobre ele, inclusive em uma brincadeira.

Nessa perspectiva, Ferreira-Santos pondera:

O que é a brincadeira senão uma cantiga de ninar onde o adulto se compromete e é cúmplice da criança neste retorno conjunto ao abrigo do útero da imaginação, do experimentar e da aventura? Espaço e tempo sagrados, o momento em que o adulto despende “um pouco do seu tempo” (voltado ao mundo capitalista do alto produtivismo), é partilha essencial na vida da criança⁴⁶.

A provocação de um afeto alegre requer um compromisso e uma dedicação em que o adulto precisa deixar o tempo da produtividade, o tempo de Cronos, para penetrar no tempo da brincadeira, em Kairós, permitindo-se afetar e ser afetado.

Qual a relação que se estabelece entre educador e aprendizes quando o espaço de conhecimento ultrapassa os muros da escola e quando a escola é um lugar que valoriza a brincadeira? Já imaginou como teria sido sua experiência escolar se tivesse tido a

⁴⁵ Idem, p. 170.

⁴⁶ FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. In: Processos Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2014, p. 7.

oportunidade de dormir em sua escola, brincar de escorregar na lona com sabão e tomar banho de mangueira com sua professora?

Sobre a cumplicidade entre educador e aprendiz, Ferreira-Santos ressalta:

A cumplicidade do educador (quando esse pertence à poesia) é de construir o tempo e brincar com as crianças. Experimentar. Sem autoridade emprestada de regulamentos e informação tagarela. Maravilhamento recíproco. Numa palavra: educação. E não há educação sem experimentação. Experimentar a natureza, experimentar as matérias no sentido bachelardiano, experimentar os modos de ser, do mestre e do aprendiz e do mestreadaprendiz⁴⁷.

Ao descrever minhas práticas, percebo e analiso as potencialidades



Figura 14 - Brincar de escorregar na lona de cada uma, a partir da criação e do estabelecimento de afetos positivos e negativos, na busca de constituir-me como uma mestra-aprendiz. Por isso, o que narro não deve ser entendido como um modelo de como educar, mas me serve como um exercício de si, de autoexame e de autoformação, que, talvez, possa servir a um Outro como um modo de ver e praticar a educação, dentro de tantas modos possíveis.

Na noite do pijama, fiquei na sala dos meninos. Apaguei as luzes e comecei a contar causos que minha avó me contava quando eu era criança.

Precisei recordar da minha infância,

reconhecer a sabedoria ancestral transmitida oralmente por minha avó para contar a eles



Figura 15 - Noite do pijama com os meninos

⁴⁷ FERREIRA-SANTOS, Marcos (2014). Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. In: Processos Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, p. 5.

algumas histórias do folclore brasileiro, como a do Curupira. Vocês lembram das histórias que seus antepassados contavam?

Alguns ficaram curiosos e outros assombrados. O mais rico foi que tiveram contato com as narrativas e com a tradição oral brasileira, podendo sentir e experimentar diferentes sensações e servindo de arcabouço para a leitura de mundo. A experiência de dormir na escola, brincar com a professora e ouvir histórias foi tema de conversa durante vários dias na escola, sem dúvida, foi uma experiência bastante significativa para todos nós.

A reflexão que deixo antes de seguir, queridos leitores, é a de que, por meio dessas práticas, compreendi que uma experiência de alfabetamento que perpassa a sensibilidade requer, além de exercícios específicos com a linguagem, uma cumplicidade e afetividade que se expressa entre educadores, aprendizes e conhecimento. Uma transcrição que me fez caminhar de mãos dadas com a literatura, será assunto para as próximas cartas.

Por enquanto é isso.

Despeço-me e aguardo a correspondência de vocês.

Até logo,

Thamara Portela

DESTINATÁRIOS: PROFESSORES E AMIGOS

PORTO ALEGRE
2012

**CARTA 2 - FILOSOFIA E TRANSCRIÇÕES NA COMPOSIÇÃO DE
PRÁTICAS LEITORAS**

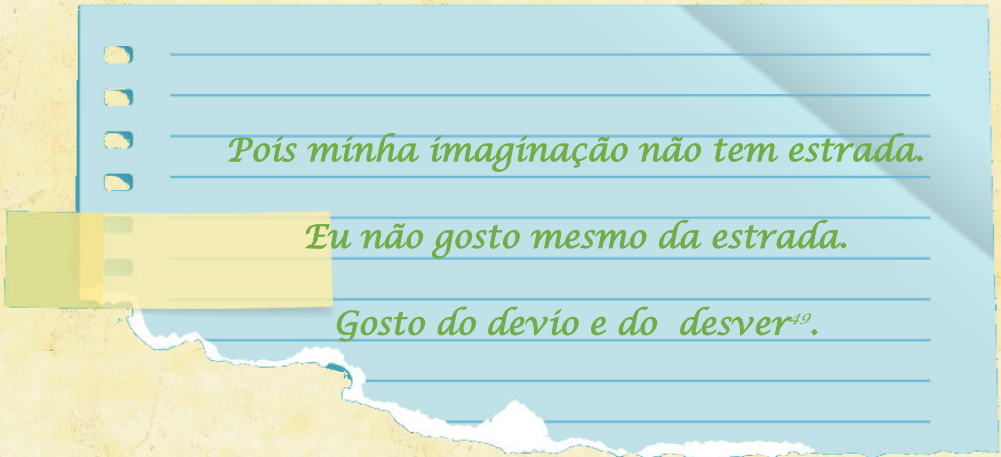


Figura 16 - Comemorando o espetáculo

Rondonópolis, 15 de abril de 2020.

Olá amigos,

Já temos trilhado um bom caminho juntos, não é mesmo? Peço que não se apeguem as datas. A cronologia é uma ordem, a temática é outra. Por isso, considero esta escrita rizomática⁴⁸. Não há uma origem e um fim, mas fluxos de produções. O tempo narrado é diferente do tempo vivido. O tempo narrado, kairós, ele é sedutor e nos conduz a partir de sua dança hipnotizante. Logos se encontra com Cronos e Eros com Kairós. Será possível aproximar os dois tempos, ou melhor, aproximar o exercício filosófico e o exercício estético?



Pois minha imaginação não tem estrada.

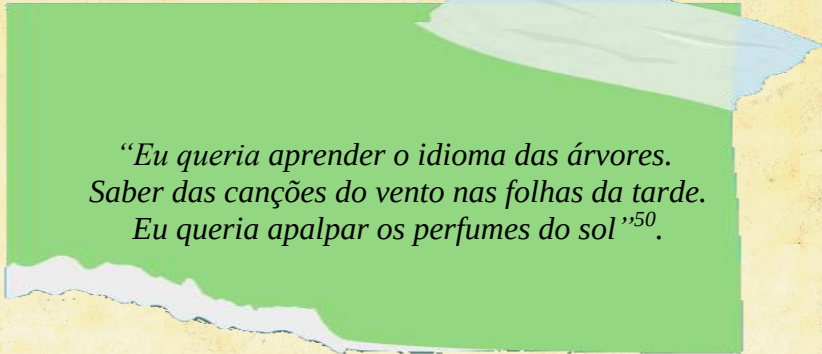
Eu não gosto mesmo da estrada.

Gosto do devio e do desver⁴⁹.

⁴⁸ Um tipo de escrita rizomática é uma escrita que resiste ética-estética-politicamente que pode fugir, se esconder, que não segue um caminho linear e fixo, mas que se produz a partir de intensidades. São agenciamentos que segue várias direções, "um riacho sem início e sem fim, que rói as duras margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, Félix. Mil Platôs vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012).

⁴⁹ BARROS, Manoel. Nota: Trecho da entrevista "O presente de um poeta" publicada no Jornal Valor, de Curitiba, em 16/03/2012.

2.1 Qual é a língua das crianças?



*“Eu queria aprender o idioma das árvores.
Saber das canções do vento nas folhas da tarde.
Eu queria apalpar os perfumes do sol”⁵⁰.*

“-Professora, o sol é um ser vivo?”⁵¹, foi a pergunta de Ricardo quando estudávamos Ciências. Pelo ensino tradicional, simplesmente diria “não”, mas não foi o que eu fiz. Parei e mergulhei na pergunta daquele filósofo: “O sol é um ser vivo?”. Mas, antes de continuar com essa narrativa, pergunto a você, leitora e leitor: o sol é um ser vivo?

Primeiro, pare e pense: Qual é a definição mais comum de ser vivo? Nascer, crescer, reproduzir e morrer. Ok. O sol nasce? Um dia ele nasceu, afinal a ciência defende a ideia de uma grande explosão que deu origem ao mundo. Morrer ele também morre, afinal, são vários artigos científicos publicados que dizem que daqui alguns bilhões de anos o sol explodirá. Porém, será que o sol se reproduz? Pense comigo, leitor!

O sol não se enquadrava dentro daquelas características tradicionais que definiam o que era um ser vivo. Ao invés de repetir aquilo que se tinha como verdade, parei e pensei: será que só tem essa concepção mesmo? Até então, eu achava que o sol não se reproduzia... Dentre minhas reflexões internas, mantive o diálogo com as crianças: “Será que viveríamos sem sol?”, “Viveríamos sem água?”. Conversamos um pouco sobre isso e reconhecemos a grande importância desses elementos da natureza na nossa vida. Diante disso, como eu poderia simplesmente dizer às crianças que o sol e a água não são seres vivos, sendo que, para que a nossa vida se perpetue, dependemos deles?

Disse para turma que pesquisaria e voltáramos a conversar sobre o assunto. Cheguei em casa e li artigos de alguns físicos e astrofísicos a respeito do assunto. Gostei especialmente da reflexão de Marcelo Gleisser, a respeito das estrelas serem ou não serem seres vivos, a qual ampliou meu modo de ver a questão:

⁵⁰ BARROS, Manuel. Cantigas por um Passarinho à Toa. In: Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 481.

⁵¹ PARTEKA, Thamara. Caderno de Campo. 2019.

Seres vivos interagem com o ambiente à sua volta, absorvendo e emitindo energia. Estrelas também: sua atração gravitacional absorve matéria à sua volta e, por meio da fusão nuclear, estrelas geram quantidades enormes de energia. [...] Uma outra: seres vivos são capazes de se multiplicar. Estrelas também são. Ao chegar aos seus momentos finais, entram em "convulsão", emitindo parte de sua matéria para o espaço interestelar. Essa matéria varre o cosmo em ondas de choque, até possivelmente colidir com uma nuvem de hidrogênio viajando tranquilamente [sic] pela galáxia. A colisão gera instabilidades gravitacionais na nuvem, causando sua contração. Da contração e do aumento de densidade podem nascer várias estrelas, a prole da estrela-mãe. Essa propriedade também não serve. Mais uma: seres vivos morrem. Estrelas também. Será que não é possível explicar por que uma estrela não é um ser vivo? [...] A distinção, pelo menos entre estrelas e seres vivos, vem da segunda lei da termodinâmica, a lei que diz que em um sistema isolado a desordem (ou entropia) tende sempre a aumentar ou ficar constante. Um sistema isolado é aquele que não troca energia com outro sistema. Uma estrela pode trocar energia com outro sistema, por exemplo, outra estrela, mas essa troca não é necessária ou suficiente para explicar a existência da estrela: uma vez formada, uma estrela pode existir por si só, ao menos enquanto a fusão de hidrogênio em hélio em seu interior produzir energia suficiente para contrabalançar a sua implosão gravitacional. Ou seja, uma estrela pode ser tratada como um sistema isolado e sua entropia tende a aumentar.

Já seres vivos necessitam da interação com outros sistemas; só assim sua existência é possível. [...] Continuamos sem ter uma definição única da vida. Talvez ela não exista. Talvez vida seja definida apenas pelos processos que a caracterizam⁵².

Gleisser aponta uma série de características comuns entre estrelas e seres vivos e expressa a dificuldade de definir o que é vida, sendo possível apenas caracterizá-la. Voltei à sala de aula e disse às crianças que alguns cientistas consideravam muitas características comuns entre os seres vivos e as estrelas, mas outros não. Disse que essa divergência se dá porque a ciência não é uma verdade absoluta, pois os cientistas, assim como nós, estão estudando e aprendendo. Após dizer isso, uma Ana Júlia perguntou-me: “Professora, mas porque eles não colocam nos livros só depois que tiverem uma certeza da resposta?”. Respondi-lhe: “É porque as respostas podem mudar com o tempo. O importante é saber que existe diferentes formas de ver uma mesma coisa”. Em seguida, expliquei que algumas cosmogonias indígenas consideravam o sol mais que um ser vivo, consideravam-no o próprio pai, sendo eles filhos do sol.

⁵² GLEISER, Marcelo. Da vida e das estrelas. Folha de São Paulo. Ciência. 27/03/2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2703200502.htm>.

Trouxe o relato dessa experiência para fazer reflexões acerca da linguagem das crianças, para compreender se a predisposição que elas sentem em conhecer o mundo pode ser comparada ao trabalho filosófico. Em minha relação com as crianças vejo que elas querem saber sobre tudo: “Por que temos unha?”, “Por que a gente sente dor?”, “Por que a gente se alimenta?”, “Por que a gente respira?”⁵³.

Um dos modos delas tatearem o mundo é fazendo perguntas. Elas querem saber sobre elas e sobre o que as cercam. Tudo é novo. Algumas vezes, o universo do adulto não tem tempo e nem paciência para ajudar na investigação desses filósofos. Não há tempo: é conteúdo a ser vencido, é hora de ir para o trabalho, é hora da refeição... “Fique quieto! Silêncio! Presta atenção! Chega!”. Pequenos filósofos, investigadores e artistas são calados diariamente pelo imperativo “adulto”. O universo adulto estratifica a criatividade e a investigação. O universo adulto teme o universo infantil, pois ele escancara quem o próprio adulto é, como um espelho que revela sua verdadeira face, pois as crianças têm as adultas e os adultos como suas referências, como afirma Ferreira-Santos:

Este é o mecanismo básico de uma convivência sadia entre crianças e adultos na medida em que o adulto não abre mão da importância que ele próprio tem como fonte de referência para a vida da criança (para o bem ou para o mal) A consciência aguda disso nos obriga, necessariamente, a uma busca de coerência em nosso próprio modo de viver o qual tem a criança como principal observador⁵⁴.

Assim, aquele que se coloca a olhar e a escutar a criança busca uma coerência no seu modo de viver, uma vez que desenvolve a consciência que seu modo de ser influencia a formação das crianças.

A antropóloga Neusa Gusmão chama essas práticas de “mundos da ordem”, cuja função normativa e reguladora enxerga as crianças por meio do que delas se esperam, isto é, projeta sobre elas um ideal socializador que concebe a infância como uma preparação para o ser adulto. Esses olhares sobre a infância são etnocêntricos e adultocentrados, tendo em vista que concebem as crianças por meio de uma linguagem da ordem instituída e

⁵³ Essas perguntas foram feitas por crianças que participaram do projeto de extensão Universidade das Crianças desenvolvido pela UFMG, que tem como objetivo a divulgação científica por meio de oficinas e produções audiovisuais. Para saber mais, consultar: <http://www.universidadedascrianças.org/#projeto>

⁵⁴ FERREIRA-SANTOS, Marcos (2014). Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de criança. In: Processos Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2014, p. 9.

ignoram os sentidos próprios que as crianças têm a respeito de suas vidas. Segundo Gusmão, trata-se de:

[...] um olhar quase sempre, etnocêntrico, pois resulta da postura diante do mundo por parte daqueles que se acham investidos de saber e que, tal como a sociedade ocidental, antes referida, se colocam como modelos a serem reproduzidos. Trata-se, portanto, daqueles que mandam, participantes *sine qua non* do espaço adultocentrado de nossas sociedades⁵⁵.

O universo adulto está acostumado com estratificações, máquina repetidora de cópias: respostas prontas, reproduzidas por anos, repetidas, repetidas e repetidas, que não provocam diferenças, ao contrário, instituem “a verdade”. Afinal, será por acaso que o sistema educacional ainda reproduz o modelo fabril e penal criado no século XVIII?⁵⁶ Talvez isso se deva pela falta de perguntas, pois um adulto que exerce a escuta e reflete sobre o que as crianças dizem, como se sentem, resiste às estratificações. Nesse sentido, afirma Korczak: “O educador não deve se abaixar até a criança, mas elevar-se a ela e ao seu modo de ver e compreender as coisas”⁵⁷.

Os pesquisadores Dora Incontri e Alessandro César Bigheto, em um artigo publicado pela editora Mandruvá, se perguntaram: “É possível criança filosofar?”. O artigo apresenta como a Filosofia contribui para pensar a infância. Em suas análises, perceberam que, ao longo da história da disciplina, a Filosofia pouco considerou a participação das crianças no processo filosófico justamente porque alguns filósofos consideram que a criança não tem uma formação cognitiva apta para o processo filosófico. No entanto, alguns autores criticam certo elitismo propagado pela Filosofia, propondo uma prática filosófica diferente da acadêmica:

Uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar um certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela⁵⁸.

⁵⁵ GUSMÃO, Neusa Maria Mende de. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro. In: Cadernos de Pesquisa, nº 107. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 1999, p. 8.

⁵⁶ Para saber mais consultar: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁵⁷ KORCZAK, Janusz apud ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. A Poética da Infância. Conversa com quem educa crianças. São Paulo: Editora Passarinho, 2019, p. 7.

⁵⁸ GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. In: KOHAN, Walter O. LEAL, Bernardina. (org.) Filosofia para Criança em Debate. Vol. 4 Petrópolis, Vozes, 2000, p. 28.

Moacir Gadotti (2000) propõe, não a reprodução de sistemas filosóficos, mas o próprio questionamento acerca do mundo, para a sua construção. Walter Kohan (1990) afirma que o resultado do trabalho filosófico com as crianças não é algo que se veja no momento em que ele é executado, mas depois que elas têm uma maior formação. A prática filosófica se manifesta na maneira delas olharem e se relacionarem com o mundo. Assim, o autor argumenta:

Serão as crianças que construirão suas filosofias e seus modos de produzi-las. Não é mostrando que as crianças podem pensar como adultos que vamos revogar o desterro de sua voz. Pelo contrário, nesse caso haveremos cooptado, o que constitui uma outra forma de silenciá-las. Seria mais adequado preparar-nos para escutar uma voz diferente como expressão de uma filosofia diferente, uma razão diferente, uma teoria do conhecimento diferente, uma ética diferente e uma política diferente: aquela voz historicamente silenciada pelo simples fato de emanar de pessoas estigmatizadas na categoria de não adultos⁵⁹.

Kohan defende que as próprias crianças devem criar seus modos de pensar e se relacionar com o conhecimento, estabelecendo para nós, adultos, novos paradigmas. Uma filosofia feita pelas crianças. Segundo ele, impor como uma criança deve pensar é r colonizá-la e silenciá-la. Ao invés de questionar se as crianças podem filosofar, poderia se pensar: qual tipo de filosofia as crianças podem fazer?

Tenho comentado muitas vezes que, quando encontramos um grupo de crianças completamente engajadas em pensar sobre a questão filosófica, as crianças simplesmente reinventam a história da filosofia. Com esse comentário quero dizer que o raciocínio filosófico das crianças com frequência lembra o raciocínio de Platão, Descartes, Bertrand Russel e outros grandes pensadores da história da filosofia⁶⁰.

No mesmo estado que os filósofos se colocam no mundo com um distanciamento, a fim de compreendê-lo, as crianças acessam naturalmente esse distanciamento, pois elas estão experimentando o mundo pela primeira vez. Para Matthew Lipman⁶¹, o que as crianças e os filósofos têm em comum é a capacidade de maravilharem-se com o mundo.

⁵⁹ KOHAN, Walter O. & WAKSMAN, Vera (Org.) Filosofia para crianças, na prática escolar. Vol. II. Petrópoles, Vozes, 1999, p. 70.

⁶⁰ MATTHEWS, Gareth B. A filosofia e a criança. São Paulo, Martins Fontes, 2001, p. 37.

⁶¹ Matthew Lipman é um filósofo e educador norte-americano que criou o Programa Filosofia para Crianças no final década de 1960. Pioneiro em pensar a contribuição da filosofia para a formação integral das crianças, sua intuição foi aos poucos se constituindo em um novo paradigma de educação: uma prática reflexiva e investigativa em comunidade. Lipman se baseia em J. Dewey e L.Vygotsky, que enfatizam a necessidade de aprender a pensar e não apenas memorizar conteúdos. Incorpora contribuições de diversos psicólogos e filósofos na estruturação de um projeto de ensino da filosofia.

Enquanto os filósofos criam sistemas de pensamento para os problemas da vida, as crianças pensam as mesmas questões: justiça, bondade e amizade, por exemplo.

Os modos das crianças olharem o mundo são diferentes dos das adultas e adultos, no entanto, é por meio das práticas deles que elas são moldadas. Por isso, para Ann Sharp, é importante a prática filosófica para as crianças, pois é ela que possibilita uma libertação dos significados dados às palavras pela a cultura em que foram socializadas, considerando que a filosofia não se preocupa apenas com questões normativas, de como as coisas são, mas também as descritivas, de como poderiam ser.

A reflexão e o questionamento, mais que formação conceitual, ensinam a criança a prática do pensar como constituinte de seus valores e de sua identidade. Sharp afirma sobre o porquê defender filosofia para as crianças:

Se me perguntassem por que em me envolvi na idéia [sic] de que as crianças façam filosofia, diria que é porque me sinto ofendida com a idéia [sic] de que tratamos crianças como se fossem depósitos e as mutilamos até que sejam maiores de idade⁶².

Lipman defende que é por meio das narrativas que também se chega ao processo filosófico:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamo-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar⁶³.

Abrir espaço para os questionamentos das crianças é possibilitar que a educação saia das grades em que ela foi submetida e abra espaço para pensamentos rizomáticos, singulares, atravessados por diferentes experiências, sendo o professor ou a professora também alvo do processo formativo. Não se trata apenas de um adulto (en)formar crianças, mas construir mapas para experimentações de arte, de linguagem, de questionamento, de reflexão, de criação, de brincadeiras, de cultura, isto é, tessituras plurais que deveriam, ao meu ver, consistir a prática pedagógica diária.

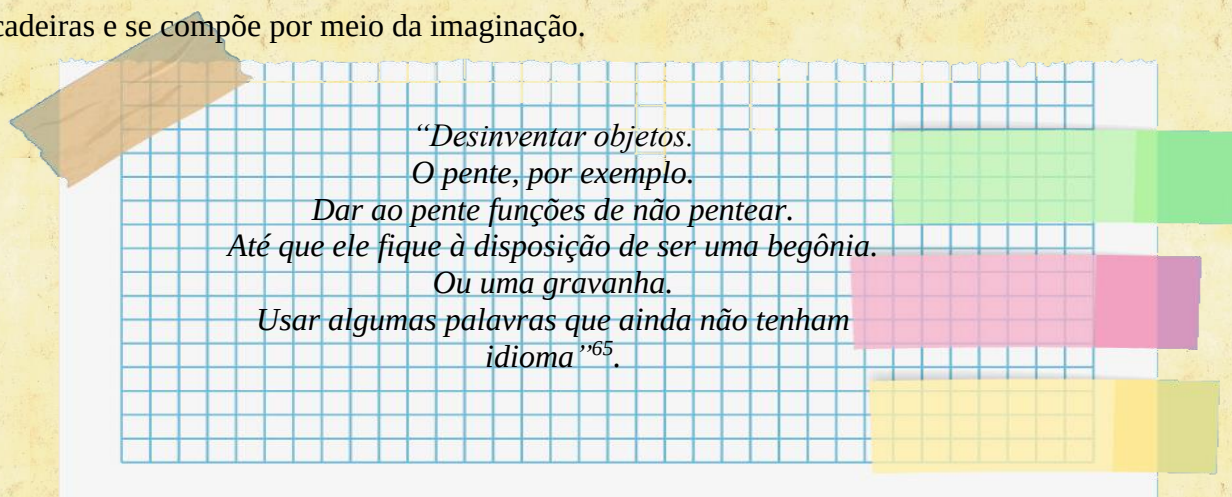
⁶² SHARP, Ann. Introdução. In: KOHAN, Walter O. & WUENSCH, ANA M.(Org.) Filosofia para crianças. Vol. I. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 17.

⁶³ LIPMAN, M. Natasha: diálogos Vygotskianos. Porto Alegre: Artes médicas, 2002, p. 62.

Criar espaços para “impasses e aberturas, de limiares e clausuras, que necessariamente vai de baixo para cima. Não uma inversão de sentido, mas uma diferença de natureza”⁶⁴.

A linguagem da criança, além de filosófica, é animista, não porque ela coloca alma nas coisas, mas justamente porque ela é a própria a alma das coisas. A criança não vê uma distinção objetiva sobre os limites de si própria e do ambiente que a permeia. Para ela, se ela está viva, significa que tudo em sua volta também está.

A criança vê tudo como se fosse uma extensão de si própria ou ela como uma extensão do ambiente, por isso, não o faz conscientemente. Para ela, tudo comunica: tudo tem voz e tem o poder de transformação. Uma caneta com a tampa se torna um super-herói com a sua capa, duas colheres se tornam um jacaré e, assim, elas inventam histórias, brincadeiras e se compõe por meio da imaginação.



Junto ao processo de personificação das coisas, dois processos se manifestam: a Mímese, que é a imitação criadora, e a empatia. Ao se colocar no lugar do outro, viver imaginavelmente o que outro vive, sentir o que o outro sente, oportuniza-se que as margens de sua existência se alarguem, educando a sensibilidade e a inteligência (ANTÔNIO; TAVARES, 2019).

Para Antônio e Tavares, é por meio do contato do pensamento animista que o adulto pode dialogar com a criança: “Reconhecer o pensamento mágico animista da criança, interagir com ele, isso é imprescindível para fazer a escuta dessa criança, dialogar com ela e assim educá-la de modo vivo, sensível e criador”⁶⁶.

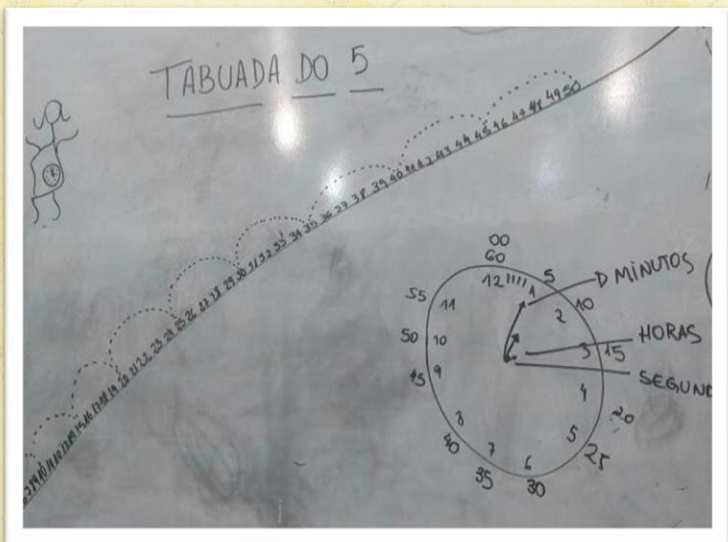
⁶⁴ DELEUZE, Gilles. Crítica a Clínica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 75.

⁶⁵ BARROS, Manoel. Uma Didática da Invenção. In: Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 300.

⁶⁶ ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. A Poética da Infância: Conversas com quem educa as crianças. São Paulo. Editora Passarinho, 2019.

Uma educação sensível é aquela que respeita a criança, que a escuta, que dá atividades adequadas a cada setênio, sem estimular precocemente. É uma educação que valoriza o tato, a audição, o corpo, explorando a sensibilidade e a criatividade. Considero as narrativas uma excelente ferramenta para a alfabetização, pois possibilitam o acesso à imaginação e à fantasia, além de dar subsídio para que o inconsciente se expresse por meio delas.

Figura 17 - Quando Josefina engoliu o relógio



A fotografia registra na lousa o ensino da tabuada do cinco. Ao iniciar o ensino da tabuada, criei uma personagem que, de certo modo, já fazia parte do imaginário da sala. Explico: por conta das disciplinas do mestrado, ocasionalmente, tive que faltar ao trabalho. Um amigo, professor de matemática, me substituiu em algumas ocasiões. Ele é muito brincalhão e apelidou algumas crianças de Jurema. E modo.

Ao inventar a narrativa, procurei na memória lembrar o apelido, para deixar a história mais familiarizada, por isso, chamei a personagem de Josefina. Confundi os nomes, mas só fui saber disso depois de um tempo.

Então, para apresentar a tabuada do dois, contei a história da Josefina acrobata, a qual, sendo acrobata, não andava como nós, mas pulava de dois em dois. Associada à narrativa, illustrei uma mandala que mostrava a trajetória da tabuada do dois. Cantamos, batemos palmas e até praticamos exercícios de agachamento, movimentos que fazíamos associados da expressão 2, 4, 6, 8, 10...

Para a tabuada do três, contei que Josefina, por sempre pular, precisava se alongar e, se tornando mais elástica, andava de três em três. Contei-lhes que, de tanto se alongar, Josefina virou bailarina, assim andava quatro em quatro.

Demorei um tempo para apresentar a tabuada do cinco. As crianças pediam sempre por ela. O que teria acontecido com a Josefina? Desenhei-a grávida. Ela havia engolido um relógio e engravidara do tempo. Assim, associei a tabuada do cinco ao ensino das horas, como se vê na fotografia. Elas ficaram muito empolgadas e me perguntam até hoje se o relógio já nasceu. Ainda não dei prosseguimento na tabuada do seis.

A BAILARINA

A história da Josefina nos acompanhou durante o ano letivo de 2019. No final do ano, pedi que as crianças construíssem um livro, no qual contassem a história da Josefina e fizessem a tabuada até o cinco, para ser um livro de estudos.

Dei para cada um deles uma folha de papel canson, para ser a capa, e quatro folhas sulfites para que escrevessem a história e a tabuada. Pedi que usassem giz de cera e selecionassem uma cor para cada tabuada. Tratou-se de um trabalho interdisciplinar. Para inspirar a confecção do “livro Josefina, bailarina”, recitei e dei a cada um deles o poema da Cecília Meireles, “Bailarina”:

A BAILARINA

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.*

*Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.*

*Não conhece nem mí nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá*

*Não conhece nem lá nem sí,
mas fecha os olhos e sorri.*

*Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.*

*Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.*

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.*

*Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças¹.*



Cada um, ao seu modo, transcreveu a sua Josefina, contou a sua versão da história e há, ainda, aqueles que criaram um poema.

Apresento, a seguir, registros de alguns livros:

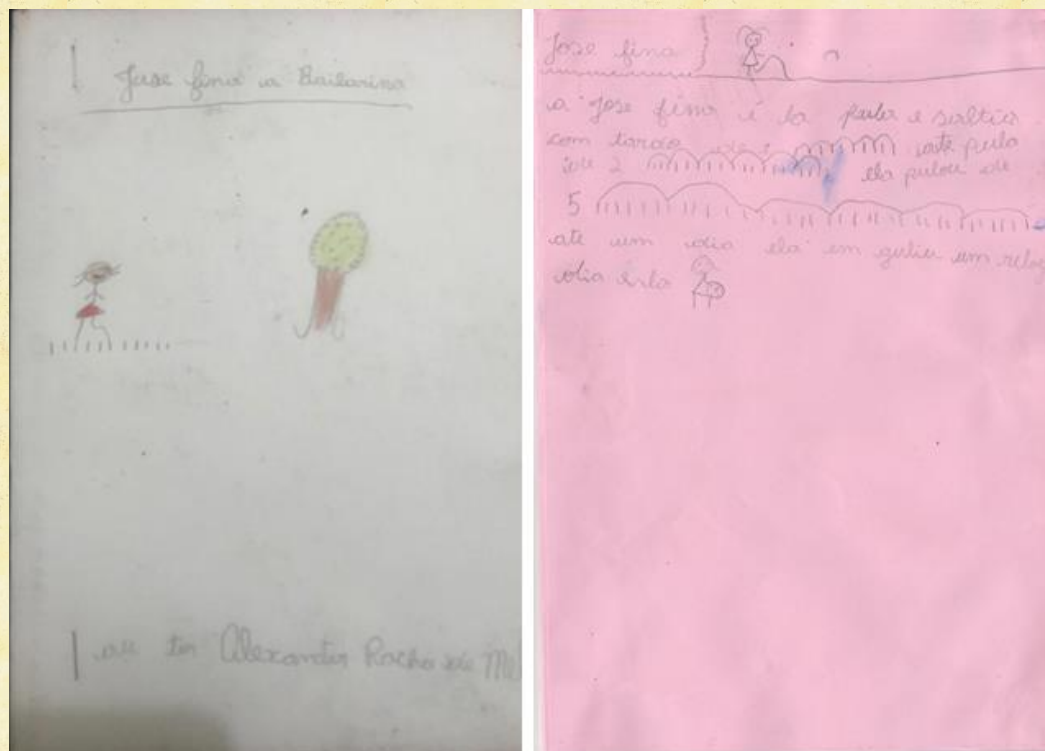


Figura 19 - Jusefina de Alexandre



Figura 18 – Jusefina de Gabriela

É possível notar que a primeira criança utilizou os riscos e as ondas para representar os saltos, tais como utilizei para demonstrar as tabuadas. Comparando a escrita das duas crianças, vemos uma variação da escrita do nome Josefina. O primeiro escreveu José fina, enquanto a segunda escreveu Josefina. A primeira criança relacionou

Figura 20 - Josefina grávida do tempo



o nome da personagem com o nome José e, provavelmente, por ser acrobata, associou-a a ser fina. Por isso, o sentido de escrever separado José fina. Por outro lado, o segundo livro registra uma marca de oralidade, pois a criança associou a escrita à maneira da fala.

O segundo livro apresenta a Josefina como cantora, isto é, a criança criou outra habilidade para a personagem. Zélia Cavalcanti afirma que, em um trabalho de transcrição⁶⁷, o professor deve lembrar que “quem conta um conto, aumenta um ponto”. Ela afirma: “Ao passar a história para um novo suporte, para outra linguagem que não a oral, a criança naturalmente será levada a inserir modificações em sua história”⁶⁸.

Várias crianças representaram a Josefina grávida. Percebi que foi uma das características que eles evidenciaram, provavelmente, porque foi a informação mais recente que tiveram. No livro das duas crianças, percebo transcrições singulares, algumas utilizando giz de cera, outras canetinhas, lápis de cor, cada qual utilizando sua sensibilidade e criatividade. Destaco a utilização da técnica de giz raspado, a qual havia ensinado há muito tempo atrás na aula de Artes. Isso significa



Figura 21 - Livros Produzidos

⁶⁷ Para Rogério de Almeida e Alberto Filipe de Araújo (2020) “A transcrição é compreendida como um processo dinâmico que envolve elementos presentes no engendramento, na elaboração de uma obra de arte e em sua recepção pelos apreciadores, que operam como coautores dos sentidos das obras. [...] podemos entender a transcrição como uma “transposição criativa” (JAKOBSON apud CAMPOS, 1969, p. 110), já que não se trata da reconstituição da mensagem, mas “do sistema de signos em que está incorporada esta mensagem, da informação estética, não da informação meramente semântica” (CAMPOS, 1969, p. 100). A tradução não se restringe, entretanto, a meros processos de câmbio linguístico[...].” (ALMEIDA, Rogério; ARAÚJO, Alberto. A Transcrição do mundo pela Experiência: esboço para uma educação estética. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 53, p. 1-18, e16676, abr./jun. 2020, p.4-6).

⁶⁸ CAVALCANTI, Zélia (coord.) Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas 4, 1997, p. 8.

que relacionaram os conhecimentos e utilizaram os saberes adquiridos para a produção do livro.

Figura 22 - Helena e Gabriela recolhendo o lixo do pátio da escola



A história da Josefina não se encerrou nas aulas de Matemática, mas ela foi também para as aulas de Ciências e Artes. Durante algumas aulas, estive sensibilizando-os para a questão ambiental, a partir da leitura de livros que problematizavam o tema. Em um desses, as personagens começaram a recolher o lixo que estava espalhado pela casa. Depois de ouvir a história, as crianças sugeriram de falar com o diretor para que elas pudessem pegar sacos de lixo e recolher o lixo espalhado pela escola. E, assim, elas fizeram.

Foi uma ação espontânea delas, e fizeram o mesmo ao longo do ano, sempre na hora do intervalo e, às vezes, durante a aula de Educação Física.

Na aula de Artes, retomamos essa questão do lixo, a partir das obras da artista que problematiza a questão ambiental, a partir das sacolas plásticas.

Depois de discutirmos o tema em sala, praticamos dança improvisada e assistimos à apresentação do Cisne Negro, saímos pela escola recolhendo plástico e, inspirados pela artista, transcriamos não apenas a roupa da bailarina, mas criamos a própria bailarina, que foi nada mais, nada menos que a materialização em 3D da Josefina, bailarina.



Figura 23 - Josefina em processo de transcrição coletiva

Matemática, mas também da consciência ambiental, da questão artística e da escrita.

A partir dessas experiências, compreendo que explorar os símbolos e as imagens pode ser um impulso para o processo de aquisição da língua escrita, pois, a partir da transcrição, a criança pode, por meio do acesso das imagens, via oralidade, traduzir para outra linguagem um conhecimento prévio, como aconteceu na história da Josefina. Afinal, a linguagem é a passagem de um registro para outro código, que pode ser do oral para o escrito, para o pictórico, musical, teatral, a dança etc. A imagem, nessa perspectiva, torna-se uma potência para a produção de escrita. Ressalto, porém, que isso não significa que seja uma tradução fácil, já que, segundo Zélia Cavalcanti,

Quando a criança passa para o papel um conto que sabe contar muito bem, enfrenta de fato uma tarefa bastante desafiadora. O processo de tradução de sua voz em escrita implica o uso da pontuação, o emprego do parágrafo, a conquista da fluência e coesão textual⁶⁹.

Permitir que uma narrativa, uma pintura, uma música, enfim, uma obra de arte possa afetar a criança, a partir das imagens e dos símbolos nelas contidos, pode ser um potencializador no processo de escrita por meio da transcrição.

Paloma D. Silveira e Simone T. da R. Maggioni, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no artigo “A Tríade Alfabetização-Letramento-Imaginação na Formação de Professores” (2012), apresentam experiências docentes, a partir da formação continuada do projeto *Civitas*, pautado na tríade alfabetização-letramento-imaginação. As

⁶⁹ Ibidem.

falam sobre a Josefina e perguntam por ela. Por meio dessas atividades, utilizando como imagem a personagem Josefina, possibilitei que as crianças experienciassem práticas lúdicas e interdisciplinares, as quais as sensibilizaram para a ampliação e para a compreensão não só da tabuada, nas aulas de

autoras consideram fundamental a correlação não só da alfabetização e letramento, conforme defende Magda Soares, mas, junto as essas práticas, o exercício da imaginação. Elas apontam algumas possibilidades para a apropriação da imaginação no processo de aquisição de língua escrita: investir na imaginação como pressuposto básico para o trabalho de escrita; o desenvolvimento de modo criativo a apresentação inicial das letras do alfabeto, possibilitando o educando relacionar as letras com imagens, reduzindo a prática de mera repetição do alfabeto; o manuseio de diferentes gêneros narrativos. Além disso, defendem que é fundamental que os educadores experienciem práticas imaginativas para ter condições de proporem atividades desse mesmo teor para os educandos (SILVEIRA; MAGGIONI, 2012).

A educação da criança deve levar em consideração as imagens, pois, como dito pelo pediatra Ghelman, a abstração e a conceituação sobrecarregam a criança em uma fase que ela não está madura suficiente, o que pode causar prejuízo para o seu desenvolvimento. Moacir Gadotti afirma: “Alfabetizar uma criança só é possível quando o educador penetra na alma dela. E a porta da alma da criança é a fantasia”⁷⁰.

⁷⁰ GADOTTI, Moacir – Educação e Compromisso, Campinas, SP: Ed. Papirus, 1995.

2.2 Mas, afinal de contas, o que é a Alfabetização e por que debatê-la?

“Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se. Agora tinha tido a ideia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria, invejoso. — Inferno, inferno. Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com sinhá Vitória. Se ela houvesse dito que tinha ido ao inferno, bem. Sinhá Vitória impunha-se, autoridade visível e poderosa. Se houvesse feito menção de qualquer autoridade invisível e mais poderosa, muito bem. Mas tentara convencê-lo dando-lhe um cocorote, e isto lhe parecia absurdo”⁷¹.

O Menino mais Velho, personagem de Graciliano Ramos, fica impressionado ao escutar pela primeira vez a palavra inferno. Admira-se e sente desejo de apropriar-se dela, quer descobrir seu significado e desvendar o mundo por meio dela. Quando ele pergunta à mãe, Sinhá Vitória, ela diz que é algo ruim e não lhe dá muita atenção. Ele não se conforma: como pode uma palavra tão bonita designar algo ruim?

Aproxima-se de Fabiano, seu pai, e lhe pergunta, mas ele diz apenas: “arreda”. O menino curioso, buscando conhecer, pergunta novamente à sua mãe, ela lhe diz coisas como “espetos quentes” e “fogueira”. O menino quer saber mais:

“- A senhora viu?

Aí sinhá Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote”⁷².

O Menino mais Velho representa o espírito curioso das crianças e dos adolescentes que querem descobrir o mundo, fazer perguntas sobre tudo o que veem e o que escutam. A relação dos adultos com esse personagem expressa a visão adultocêntrica de mundo, a qual não considera, não vê e não respeita a criança. Não obstante, representa também a curiosidade, a crítica, a reflexão, o questionamento, pois ele simplesmente não aceita que o significado pudesse ser arbitrário.

O Menino mais Velho poderia até não ser alfabetizado, mas ele tinha gana do saber. E entendia que o conhecimento viria por meio da palavra. Quando se coloca como questionador, é reprimido e violentado. Uma leitura possível da obra é pensar como o personagem pode representar a resistência de Graciliano Ramos e tantas outras pessoas

⁷¹ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 8.

⁷² Idem, p. 21.

durante a ditadura Vargas. Além do valor histórico, porém, essa e qualquer obra literária, por meio do enredo e do personagem, possibilita que realidades de outros tempos e espaços possam dialogar com ela.

Desse modo, entendo que *Vidas Secas* também diz sobre nosso tempo. Diz sobre a tentativa de calar o questionamento por meio da ignorância, da violência e da arbitrariedade. Desde que o atual governo federal assumiu o poder tomou diferentes medidas para censurar assuntos que ele julga inapropriados. Circula por todo país um projeto de Lei, conhecido popularmente como Lei da Mordaca⁷³, cujo escopo é proibir que os professores falem sobre temas relacionados à religião, à política e às relações de gênero em sala de aula. Sob a nomenclatura “sem partido”, defendem uma suposta neutralidade da prática docente, que, na prática, significa a perpetuação dos valores da classe dominante. Para Paulo Freire, a educação é um ato político, por isso, a sala de aula pode ser um espaço de debate e de pluralidade de ideias. Assim, Freire afirma:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa⁷⁴.

Da mesma forma que a educação, a alfabetização é, também, um ato político. Em *Vidas Secas*, Sinhá Vitória traz a informação a Fabiano que eles estão sendo enganados e explorados pelo patrão, pois o resultado das contas do pagamento difere. Ela descobre isso porque sabe contar. Fabiano confia nela, ele é um bruto, analfabeto e se envergonha dessa condição, como afirma o narrador. É nesse o momento da narrativa que se apresenta a luta de classes: “[Fabiano] reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros”⁷⁵.

A realidade literária apresenta um possível mundo dentro do mundo em que vivemos (BLANCHOT, 1987). Em meio a uma crise pandêmica que estamos vivendo, gerada pelo novo Coronavírus, mais que a vida das pessoas, o presidente preocupa-se com a economia. Enquanto milhares de pessoas no mundo todo estão sendo vítimas dessa

⁷³ Projeto de lei nº. 246/19.

⁷⁴ FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: autores associados. Cortez, 1989, p. 16.

⁷⁵ RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. Rio de Janeiro: Record, 2013, p. 32.

doença e tomando medidas de prevenção, a preocupação é com os números, com os juros, com o mercado. A situação de miséria que Fabiano e sua família enfrentam no mundo ficcional é verossimilhante a de muitos brasileiros que estão à mercê de um governo que tem maior preocupação com dinheiro ao invés das pessoas.

Nesse contexto de pandemia, brasileiros e brasileiras foram obrigados e obrigadas a voltar a trabalhar, sendo expostos e expostas à contaminação. Para o capital e para as pessoas que o defendem, é um mal necessário; afirmam que algumas pessoas não vão resistir, mas a questão não é algo natural, e sim uma questão de questão de classe, reconhecida pelo próprio presidente:

O vírus é igual a uma chuva. Ela vem e você vai se molhar, mas não vai morrer afogado [...] Tem essas pessoas mais fracas. Às vezes a pessoa vive pobre, fraca por natureza, dada a falta de uma alimentação mais adequada. Então essas pessoas sofrem mais⁷⁶.

Em um contexto em que o Ministério da Saúde emite um boletim que registra 241 mortes e 6.836 casos confirmados de pessoas diagnosticadas com a COVID-19⁷⁷, no Brasil, o presidente defender o retorno ao trabalho por causa de uma crise econômica significa colocar o capital acima das pessoas. Do mesmo modo que o patrão não se importava se a família de Fabiano estivesse passando por necessidades, o que importava era a questão econômica.

Ser alfabetizado e letrado significa ter a consciência que, em situações de crise, quem tem que se responsabilizar pelo funcionamento da sociedade é o Estado. Significa lutar pelo direito de não ser cobrado por água e luz; significa ter um salário mínimo, alimentação em casa e o direito de permanecer em casa até que o equilíbrio retorne.

Por isso, não me espanta que, além da Lei da Mordança, o presidente Jair Bolsonaro tenha tomado outras medidas com relação à educação do país, as quais interferem diretamente na alfabetização e no letramento. Destaco aqui uma dessas medidas, a criação, por meio do Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, de uma Secretaria de Alfabetização, por meio do decreto Nova Política Nacional de Alfabetização,

⁷⁶ BOLSONARO, Jair. Entrevista. In: ADLER, Matheus. Bolsonaro sobre coronavírus: 'É igual chuva: você vai se molhar, mas não vai morrer afogado. 01/04/20. **Estado de Minas** Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/04/01/interna_politica,1134792/bolsonaro-sobre-coronavirus-e-igual-chuva-voce-vai-se-molhar-mas-n.shtml. Acesso: 02/04/2020.

⁷⁷ Esses dados se referem ao mês de abril de 2020.

coordenada por Carlos Nadalim, em 2019, que defende o método fônico dissociado do letramento.

No método fônico defendido pelo Secretário, as crianças são levadas a repetir sons, os quais, para ela, não fazem sentido, pois não se relacionam com contexto algum. Só depois de decorar os sons, elas aprenderiam a grafia. Para Nadalim, o significado, o contexto, enfim, o letramento não deve estar associado à alfabetização, já que, para ele, o letramento:

nada mais é que a aplicação do construtivismo ao ensino de leitura e escrita, um conceito estritamente ideológico e político da arte de alfabetizar [...] Um dos grandes erros dessa abordagem é acreditar que as crianças podem aprender a ler e escrever por meio de um jogo psicolinguístico de adivinhações⁷⁸.

Para ele, o analfabetismo funcional e os baixos índices em testes nacionais e internacionais decorrem do fato de os educadores trabalharem a alfabetização e o letramento em conjunto. Nadalim defende que a aquisição da língua escrita acontece mediante um processo que relaciona diretamente escrita e fala. Nesse sentido, para aprender a escrever, a criança precisa aprender os fonemas (menores unidades sonoras da língua) e como eles podem ser codificados (no ato da escrita) e decodificados (no ato da leitura).

Essa perspectiva vai de encontro às pesquisas realizadas pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais entendem que a relação de fala e escrita não é direta, pois, para elas, a aquisição da escrita não se dá por meio da fala, mas a partir do acesso à cultura letrada. Não é raro encontrar textos educacionais⁷⁹ que reduzem a alfabetização ao deciframento de um código e defendem a perspectiva do Secretário. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ao contrário, defendem, por meio da teoria da psicogênese, que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas apropriar-se de um sistema notacional, isso é, dominar as regras de funcionamento da ordem alfabética e de compreender a alfabetização como um processo gradual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

⁷⁸ NADALIM, Carlos. *Letramento, o Vilão da Alfabetização no Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9JEhWtlRKg>. Acesso 17/03/20.

⁷⁹ Os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos consideram a alfabetização como um código em que o alfabetizado domina a correspondência entre letra e som. Para saber mais, consultar: MORAIS, Artur G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

Magda Soares entende o alfabetizado como “aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”⁸⁰. A autora difere a alfabetização de letramento, considerando-o como sendo:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la⁸¹.

Nesse sentido, o letramento tem seu início fora do espaço escolar e antes da alfabetização. As crianças chegam à escola com suas experiências e vivências, trazendo e expressando práticas de letramento. A alfabetização é uma tecnologia, ao passo que o letramento é um modo de ser no mundo e é fundamental que, segundo Magda Soares, ambos se desenvolvam juntos. Por isso, a autora utiliza o termo alfalettrar para afirmar esse processo conjunto de alfabetização e de letramento.

Sobre esse processo da relação da palavra com o mundo, possível por meio do letramento, afirma Paulo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto⁸².

Freire compreende que a relação sujeito x mundo vem antes da relação sujeito x palavra. É a compreensão que se tem do mundo e das relações estabelecidas em determinado grupo social que conduzirá a maneira pela qual o sujeito interpretará sua realidade, pois a construção de sentido e de significado é coletiva. Para ele, a educação deve ser libertadora, trazendo consciência para o aprendiz sobre a realidade que vive.

A partir dessas reflexões, são compreensíveis as medidas adotadas pelo atual governo e os posicionamentos divergentes do Secretário de Educação diante da perspectiva freiriana. As classes privilegiadas não querem uma educação crítica e libertadora. Ao contrário, querem uma educação que aliene, por isso, a defesa da

⁸⁰ SOARES, Magda. Letramento: um Tema em Três Gêneros. 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 1998, p. 19.

⁸¹ Idem, p. 18.

⁸² FREIRE, Paulo. Sobre a Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989, p. 13.

alfabetização desvinculada ao letramento e a defesa do ensino por meio de cartilhas⁸³: não querem que o sujeito desenvolva as habilidades de reflexão e de interpretação, nem que tenha uma formação crítica.

Além de uma alfabetização política e contextualizada vinculada ao letramento e à realidade social da criança, compreendo que seja necessária uma alfabetização que se volte para o desenvolvimento do ser humano de maneira integral⁸⁴, considerando os aspectos físicos, vitais, emocionais.

Nesse sentido, é de suma importância que a criança tenha vivências corpóreas, que ela tenha a oportunidade de experimentar a natureza com seu corpo. É por meio da experiência corpórea e do saber sobre essa experiência que a criança conhece o mundo, é por meio do brincar que ela investiga o funcionamento das coisas. Por isso, um dos melhores incentivos que pais, mães, jardineiros e jardineiras podem fazer é possibilitar essa experiência.

Mas, o que se trata essa experiência? Jorge Bondía afirma:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia [sic] de travessia, e secundariamente a idéia [sic] de prova. [...]O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião⁸⁵.

A experiência do brincar acontece por meio das interações que elas estabelecem entre si e com o que as circunda, deixando marcas topográficas que as constituem como seres humanos. É por meio da brincadeira e do faz de conta que as crianças aprendem o mundo por imitação: de si, das outras crianças, dos adultos, dos animais, dos objetos. Não

⁸³ O presidente Jair Bolsonaro utilizou a Cartilha Caminho Suave e fez a defesa do seu uso para a alfabetização, criticando os livros didáticos atuais por trazerem muito conteúdo escrito. GUIMARÃES, Lígia. O que é a cartilha Caminho Suave, que alfabetizou milhões e caiu em desuso, mas mantém fãs como Bolsonaro. Jornal BBC News. 13/01/20. Disponível: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51070840>. Acesso: 19/03/20.

⁸⁴ Naturalmente não podemos educar ou lecionar se, ao fazê-lo, de certo modo não formos capazes de captar em espírito o ser humano global. – pois na época do desenvolvimento da criança esse ser humano global é muito mais importante do que mais tarde. Como sabemos, esse ser humano global inclui o eu, o corpo astral, o corpo etérico e o corpo físico. STEINER, Rudolf. Verdade e Ciência Prelúdio à uma Filosofia da Liberdade. São Paulo> Editora Antroposófica, 1995, p. 5.

⁸⁵ BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2002, N° 19, p. 25.

se trata de uma mera cópia, mas de uma imitação criadora, pois se constitui a partir de uma atividade interpretativa e expressiva. A brincadeira, por assim dizer, exige conhecimento e imaginação (ANTÔNIO; TAVARES, 2013).

Segundo W. Luijpen, citado por Duarte Júnior, há uma sabedoria no corpo, sendo, por meio dele, um dos modos de conhecer e se relacionar com o mundo:

Meu corpo ‘sabe’ melhor que eu o que significam duro, mole, agudo, viscoso, frio, quente, pesado, doloroso, saboroso etc. As pernas de um grande futebolista, ou antes, todo o seu corpo, ‘sabe’ muito mais acerca do campo, da bola, do gol, dos companheiros, do espaço e do tempo que o próprio jogador. Enquanto pode confiar nesse misterioso ‘saber’ é um excelente futebolista. Assim que começa a ‘refletir’, está no momento de pensar em ser técnico. Meus pés ‘conhecem’ muito melhor do que eu pessoalmente as escadas que todo dia subo e desço, e meu corpo ‘sabe’ muito mais que eu a respeito de minha bicicleta. (...) ‘Sob’ o sujeito pessoal há, pois, em ação um sujeito pré-pessoal. Esse sujeito pré-pessoal, quase se diria ‘anônimo’, é o corpo humano...⁸⁶.

Por meio do brincar livre, as crianças encaram seus limites, seus medos e é por meio das brincadeiras que elas conseguem ultrapassá-los.

Borboletas me convidaram a elas.

*O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens
e das coisas.*

*Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta -
Seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.*

Daquele ponto de vista:

*Vi que as árvores são mais competentes em auroras
do que os homens.*

*Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do
que os homens.*

*Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que
os cientistas.*

*Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do
ponto de vista de uma borboleta.*

Ali até o meu fascínio era azul⁸⁷.

Por meio do brincar livre, a criança tem contato com aquilo que é mais natural, essencial. Nesse sentido, Steiner recomenda que os brinquedos sejam criados a partir daquilo que é natural: galhos, madeiras, cascas, sementes, seda, algodão, pois, se a criança

⁸⁶ DUARTE JR, J. F. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. O Saber Sensível (Estesia). Criar Edições, 3.ed., PR, 2004, p. 130.

⁸⁷ BARROS, Manoel. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 393.

é extensão natureza, quanto maior o contato com a natureza, mais contato ela tem com si própria. Em algumas escolas, como a Waldorf, opta-se por brinquedos criados pelas próprias crianças com o menor número de informações possíveis, dado que, quanto menos informação, mais ela tem espaço para a criação.

Desse modo, entendo que as investigações, os desafios, as descobertas e as experiências corpóreas que a criança sente e percebe, despertadas em sua interação com a natureza da forma mais plural, permitem que ela tenha subsídios para reconhecer intelectualmente a experiência corpórea já adquirida, a qual é uma condição *sine quo non* para o desenvolvimento saudável da alfabetização⁸⁸.

Uma educação que se dedica ao desenvolvimento saudável e natural da criança não criará um jardim de infância que simule a realidade da escola, um sistema “pré-escolar” em que as crianças precisam aprender, por meio da razão – ou do decorar –, as primeiras letras alfabéticas, números, atividades positivistas de cortar e pontilhar. Mas fará o possível para que ela tenha as mais diferentes experiências que permitam conhecer os seus sentidos, os seus ritmos, a si mesma e a natureza.

Por meio do contato com os elementos da natureza e com as investigações de si e do mundo desenvolvidas durante o brincar é que a criança forma um arcabouço de conhecimentos, de sensibilidades e de experiências que lhe permitem adquirir os subsídios necessários para a alfabetização. É por meio do real percebido e das lembranças do real vivido que a criança poderá criar, imaginar e pensar.

Nesse mesmo sentido, os educadores Severino Antônio e Katia Tavares defendem: “O sentimento é tão importante quanto o raciocínio. Não deveríamos dissociar o sensitivo e o intelectual, fazer abismos entre o sentir e o pensar. A criança sente e pensa inseparavelmente”⁸⁹.

O sentir perpassa uma escuta atenta que seja capaz de ver e reconhecer o Outro. Dessa forma, o próximo item se dedica a refletir o que as crianças podem ensinar para uma professora.

⁸⁸ Por desenvolvimento saudável da alfabetização entendo práticas que respeitem a criança em sua dimensão corpórea e psíquica. Não é possível uma criança fazer o movimento de pinça, reconhecer o lado direito e esquerdo, em cima, embaixo etc., se ela não desenvolveu isso corporalmente. Quando se exige isso intelectualmente, sem ter desenvolvido sua habilidade corpórea, a criança se sentirá mutilada e terá dificuldades de obter êxito, uma vez que uma etapa do desenvolvimento foi ignorada.

⁸⁹ ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. *A Poética da Infância: Conversas com quem educa as crianças*. São Paulo. Editora Passarinho, 2019.

2.3 O que as crianças podem ensinar a uma professora?

Universo
“É a casa das estrelas”⁹⁰
 (Carlos Gómez, 12 anos).

Figura 24 - Releitura “Noite estrelada”.



Lendo o poema de Carlos Gómez e olhando o desenho de um de meus alunos, poderia dizer que são constituídos da mesma imagem? Uma imagem-céu que desagua em Van Gogh... um mundo dourado!

As imagens poéticas, mais do que um pensar, se inter-relacionam com um sentir. O poder criador se manifesta a partir de uma materialidade. Nesse sentido, considero a

⁹⁰ NARANJO, Javier. A Casa das Estrelas. O Universo contado pelas crianças. Rio de Janeiro: Foz, 2013.

própria linguagem das crianças uma poética criativa, na medida em que expressam modos singulares de pensar e novas sintaxes⁹¹.

A criança é potência, é fluxo de criação, é ilógica para o mundo cartesiano, é uma filósofa porque nada lhe é natural, e, por tudo ser, tem ânsia de descobrir a si e o mundo. Seu brincar é prática de pesquisa e de investigação: “até onde meu corpo suporta?”, “até onde chega esse som?”, “Que gosto tem a terra?”. Ela não pergunta, só experimenta, experimenta o corpo, experimenta a linguagem experimenta o mundo. “Será que o caramujo fica apertado em sua casa? Será que ele morre se for tirado dela?”⁹². Clarice Lispector se lembra das perguntas que fez quando criança:

Mas há perguntas que me fiz em criança e que não foram respondidas, ficaram ecoando plangentes: o mundo se fez sozinho? Mas se fez onde? em que lugar? E se foi através da energia de Deus - como começou? será que é como agora quando estou sendo e ao mesmo tempo me fazendo? É por esta ausência de resposta que fico tão atrapalhada⁹³.

Quem convive com crianças tem a oportunidade de escutar sua linguagem criativa a todo tempo. Elas rompem com o sentido lógico pré-definido pelo adulto. Talvez esteja aí a aproximação dos poetas, das crianças e dos loucos, todos esses subvertem o sentido da linguagem⁹⁴, trazendo um aspecto transgressor. Sobre o sentido criativo da linguagem poética, apresento um poema de Manuel de Barros:

⁹¹ Por uma nova sintaxe me refiro aos processos de criação de uma língua. Gilles Deleuze aprofundou esses estudos afirmando que um escritor só se constitui como tal na medida em que cria uma nova sintaxe, isto é, uma nova língua dentro da língua materna. Percebo que as crianças e os poetas têm muitas características comuns, pois não se enquadram dentro da norma padrão da língua, elas alargam os limites estabelecidos. Para saber mais, consultar: DELEUZE, Gilles. *La Littérature et la Vie*. Critique et Clinique, Minuit, Paris, 1993. Disponível em: http://www.rogerioa.com/resources/Opt_Lit/Deleuze---Literatura.pdf. Acesso: 23/07/20.

⁹² KORCZAK, Janusz *apud* ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. A Poética da Infância. Conversa com quem educa crianças. São Paulo: Editora Passarinho, 2019, p. 48.

⁹³ LISPECTOR, Clarice. Água Viva. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, p. 21, s/a. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2019/08/lispector-acc81gua-viva.pdf>. Acesso: 25/05/20.

⁹⁴ As suas palavras designam ausência de obra. Desrazão. Foucault, em seus estudos sobre a loucura, aponta que, quando o saber psiquiátrico a enquadra dentro do manicômio, essa linguagem interdita ressoa na Literatura: “É justamente isso que me atrai em Hölderlin, Sade, Mallarmé ou, ainda, Raymond Roussel, Artaud: o mundo da loucura que havia sido afastado a partir do século XVII, esse mundo festivo da loucura, de repente fez irrupção na literatura”. FOUCAULT, Michel. Loucura, literatura, sociedade. In: Motta, Manoel Barbosa (Org.). *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 232-258, 2006, p. 156. Desse modo, a linguagem da loucura, da poesia e da infância poderia ser encarada como transgressora. Ferreira-Santos afirma: “Se o ser poeta e a criança guardam entre si a pertença a outro tempo e outro espaço, esta partilha de saberes se funda no mais ancestral da alma humana: seu imperativo de criação. A alma ancestral encontra eco e guarita na produção poética daqueles que continuam a fidelidade à herança que portam na criação do novo”. FERREIRA-SANTOS, Marcos (2014). Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de criança. In: Processos

Bernardo é quase árvore.

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem de longe.

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho:

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios — e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?) !⁹⁵.

O eu-lírico do poema afirma que o menino desregula a natureza. Bernardo faz peraltagem com as palavras! A meu ver, os meninos e as meninas já nascem sabendo fazer peraltagem com as palavras de modo natural. Com o tempo, a captura aumenta a intensidade: a escolarização, a língua culta e o mundo “real” capturam e prendem o fluxo criativo. Para a sorte das leitoras e dos leitores, o menino de Barros encontrou linhas de fuga para escapar das estratificações e criar poesias.

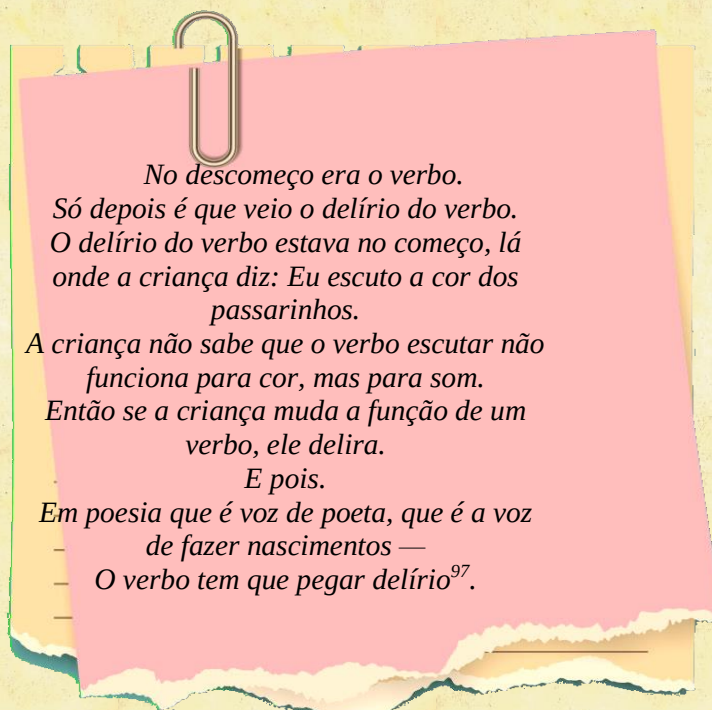
Sobre a relação entre poetas, crianças e loucos, Octavio Paz afirma: “Em lábios de crianças, loucos, sábios, apaixonados ou solitários, brotam imagens, jogos de palavras, expressões surgidas do nada... Feitas de matéria inflamável, as palavras se incendeiam assim que as roçam a imaginação ou a fantasia”⁹⁶. Por esses autores – crianças, loucos e poetas –, a linguagem chega ao limite, e, a partir daí, uma nova sintaxe é criada. Poesia pura, reduplicação da vida. Vida pulsante que faz emergir linhas de fuga e permite-se a

Artísticos, tempos e espaços. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, p.1 . Para saber mais sobre o caráter transgressor da linguagem, consultar: DELEUZE, Gilles. A ilha deserta e outros textos. São Paulo: Iluminuras. 2005. PELBART, Peter Pál. Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

⁹⁵ BARROS, Manuel. Bernardo é quase uma árvore. In: Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010. p. 469.

⁹⁶ PAZ, OCTAVIO *apud* NARANJO, Javier. A Casa das Estrelas. O Universo contado pelas crianças. Ed. Brasileira, 2013.

experimentalizar realidades outras. Sobre a relação criança-palavra, Manuel de Barros escreve:



Javier Naranjo, um professor e poeta colombiano, desenvolveu um projeto com as crianças para as quais lecionava. Sua experiência com a linguagem e com as crianças resultou em um livro intitulado “A Casa das Estrelas. O Universo Contado pelas Crianças”. O autor argumenta que as crianças, em geral, são ignoradas em nossa sociedade, que valoriza e preconiza o universo dos adultos. Para o professor,

As crianças estão mais próximas da experiência poética que os adultos, cheios como estamos de deveres que nos negam a contemplação, pois sempre há algo a fazer. Essa proximidade e o que eles nos contam quando escrevem e ainda não lhes impusemos nosso precário saber do mundo. Os adultos menosprezam o que as crianças escrevem, a maioria das vezes nem as veem, ou as consideram idiotas, sacos ranhentos e vazios para encher com toda a “sabedoria dos grandes”. Ah, e também existem as pessoas que olham as crianças com a indulgência de uma torpe bobagem ou com a urgência de convertê-los em gênios, sem nenhum pinga de infância, e já em seus poucos anos transformados em pequenos monstros vaidosos. Com o perdão de Andres Felipe Bedoya, de 8 anos, para quem adulto é uma “pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela”, aqui vou novamente em primeira pessoa: não simpatizo muito com quem diz o que temos que fazer, mas ainda assim creio que deveríamos repensar a forma como nos relacionamos com esses “loucos baixinhos”. Quem dera pudéssemos “escutá-los” e “vê-los”, para entender seus medos e aliviar suas dores, e para “relembrar” a beleza, o assombro de estarmos vivos⁹⁸.

⁹⁷ BARROS, Manuel. Uma Didática da Invenção. In: Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 299.

⁹⁸ NARANJO, Javier. A Casa das Estrelas. O Universo contado pelas crianças. Ed. Brasileira. 2013.

Naranjo faz uma crítica às adultas e aos adultos que se colocam como superiores e no centro de toda a organização social, ignorando a criança e o seu universo. O autor propõe, assim, que as adultas e os adultos revejam o modo de se relacionarem com elas. Nesse mesmo sentido, a Antônio Severino discorre sobre a lógica adultocêntrica e a precocidade das crianças no universo infantil:

Hoje, em nossa sociedade, estamos induzindo a criança cada vez mais cedo no universo do adulto, nas várias dimensões da vida: desde o vestuário, a falta de brincar e se movimentar (muitos dos brinquedos mais oferecidos são celulares, tablets, vídeo games, computadores), a alfabetização precoce, o assistir à televisão com imagem e situação complexas que a criança não tem como elaborar, até o consumismo sem medida, gerando sofrimento para ambas as partes – as próprias crianças e os adultos.

Qual olhar precisamos redescobrir para não deixar que as influências de um processo de desumanização que atinge vários campos de nossas vidas desfigurem o desenvolvimento sadio da infância?

A resposta a esta pergunta está em poder conviver de forma inteira com as crianças e participar de suas vivências, direta ou indiretamente. Isso pode fazer renascer nos adultos um olhar de natureza plena de vida, que transforma seu querer, seu sentir e seu pensar sobre a infância⁹⁹.

A partir das contribuições de Severino e de Naranjo, percebo a necessidade de escuta das crianças e o modo como as adultas e os adultos, sejam pais, mães ou professoras e professores, devem entrar no universo da criança. Nesse sentido, Arelaro, citado por Rogério Almeida e Marcos Ferreira-Santos, argumenta:

[...] e o jovem Paulo Freire, quanto mais testava, na prática, essa nova concepção de educação e de ensino-aprendizagem, mais se convencia de que ‘ouvir’ o outro, com os ouvidos ‘de dentro’, implicava em reconhecer e se formar no processo cidadão do diálogo, do respeito e aos pensamentos diferentes, aos diferentes jeitos de ser, estar, sentir e criar¹⁰⁰.

Assim como uma antropóloga que observa uma diferente cultura e, além de observar, começa a participar dela, desenvolve um olhar mais apurado, mais altruísta, aproxima mais as linguagens, passando a compreender a cosmogonia desse “outro” e ampliando seu horizonte de compreensão, as professoras e os professores precisam desenvolver a habilidade de observar e de participar do universo infantil, percebendo os

⁹⁹ SEVERINO, Antônio. *Cenas da Infância – A Criança como Protagonista*. Americana: Adonis, 2016, p. 7.

¹⁰⁰ Arelaro *apud* ALMEIDA, Rogério; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Antropológicas da Educação*. São Paulo: FEUSP, 2009, p. 134.

modos que as crianças interagem com o mundo e entre eles e os modos pelos quais elas expressam seus processos internos, pois é isso que dá subsídios para que os docentes encontrem um caminho mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem.

Considero urgente e necessário olhar para as crianças, escutá-las, criar espaços para ser com elas. Vocês já pensaram que o universo infantil como um mundo dentro do mundo? E como professores podemos ser antropólogos e investigar este outro universo que compõe o nosso próprio? As crianças, em algumas brincadeiras, colocam salto alto e se inventam como adultos. Você já brincou de ser criança?

Gostaria de conversar mais com vocês, mas Cronos está com fome. Me responde quando puder e aí eu volto a falar sobre isso.

Um beijo.

Thamara Parreira

DESTINATÁRIOS: PROFESSORES E AMIGOS

PORTO PAÇO
DPA/2P

**CARTA 3 - LITERATURA E LINGUAGEM: Práticas de Leitura e de Escrita
na escola**



Rondonópolis, 15 de setembro de 2020.

Caros leitores,

Esta é uma declaração de amor: amo a língua portuguesa. Ela não é fácil. Não é maleável. E, como não foi profundamente trabalhada pelo pensamento, a sua tendência é a de não ter sutilezas e de reagir às vezes com um verdadeiro pontapé contra os que temerariamente ousam transformá-la numa linguagem de sentimento e de alerteza. E de amor. A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. Sobretudo para quem escreve tirando das coisas e das pessoas a primeira capa de superficialismo.

Às vezes ela reage diante de um pensamento mais complicado. Às vezes se assusta com o imprevisível de uma frase. Eu gosto de manejá-la — como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes a galope.

Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo nas minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. [...] Todos nós que escrevemos estamos fazendo do tumulto do pensamento alguma coisa que lhe dê vida¹⁰¹.

Fui alfabetizada aos seis anos. Sempre contei isso como vantagem por ter sido adiantada um ano. O adiantamento me privou da descoberta, em segurança, do caminhar lento e confiante. Foi uma mudança abrupta. Lembro-me de ter chorado, algumas vezes, e de ter ficado dormindo em casa, em outras.

Das poucas lembranças que trago comigo dessa fase escolar, lembro-me de uma folha de papel em branco com uma letra amarela, a qual eu deveria traçar por cima. Nem sabia o que era uma letra. Hoje lembro bem, era um A. Quem me alfabetizou foi um homem, vizinho da minha casa, conhecido dos meus pais, seu coração era amoroso e dedicado, seu nome, Pedro.

Eu achava que eu era burra porque só aprendi a ler no 2º ano e a fazer contas de dividir no 4º. Nos primeiros anos,

¹⁰¹ LISPECTOR, Clarice. Declaração de Amor. In: A Descoberta do Mundo. São Paulo: Rocco, 1967, p. 8.

emprestava a coleção dos pingos e gostava muito, mas não sei o que houve que me afastei das leituras.

Nas aulas na biblioteca, gostava de ouvir as histórias que a bibliotecária contava. Mas isso aconteceu uma ou duas vezes. Nas outras, éramos levados lá sem nenhuma condução. Era chato. O império do "silêncio, você está na biblioteca vigorava". Meus olhos passavam pelas letras, não lia, fingia ler. Quando podia, conversava, era mais legal conversar do que ler. Nessa época eu não tinha gosto pela leitura.

A partir do 6º ano, comecei a ler a coleção Vaga-Lume por influência das minhas irmã e mãe. Lembro-me da história da borboleta. A história era interessante, uma aventura, mas aquele tanto de letras me deixava enfadonha às vezes.

Durante todo o Fundamental I e II, senti-me uma estudante fracassada. Eu não sabia como estudar e meus pais não sabiam muito me orientar. A única coisa que minha mãe cobrava era a caligrafia e, a partir do 6º ano, o nome do autor do livro que eu lia.

Só fui mudar essa imagem que tinha a meu respeito no Ensino Médio: já que ninguém me conhecia, decidi ser outra pessoa. Comecei a fingir que era inteligente. No fingir, fui me fazendo: lia, fazia as tarefas, prestava atenção na aula - não conhecia ninguém -, então, não tinha distrações, até que o fingimento me levou à Poesia e à Filosofia. Elas me capturaram, não precisei mais fingir. Eu gazeava as aulas de Física e de Matemática para ir à biblioteca ler Aristóteles e Drummond. De menina burra à uma referência para a classe.

Encantava-me com os poemas e imaginava ser uma escritora. As histórias que eu lia eram lugares que eu viajava. Fui aprendendo sobre a Segunda Guerra, Ditadura Militar, Paris, Grécia Antiga, tudo por meio da Literatura. Imaginava a vida boemia de Álvares de Azevedo para mim. Sempre quis participar do movimento modernista, uma pena eu ter nascido 80 anos depois. Foi aí que nasceu o encantamento.

Na hora do vestibular, tinha dúvidas entre Filosofia, História e Letras. Tinha sido encantada pelas palavras.

Melhorei consideravelmente meu desempenho graças às leituras, não só pelas literaturas que lia, mas porque comecei a ler sobre outros temas em casa. Pelo gosto e pelo prazer fui ampliando minhas visões de mundo com professores que me incentivavam.

3.1 Ler e Escrever é um Prazer

*Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.*

*E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata
Ao modo que um bentevi sentado na telha.*

*Logo entrou a Dona Lógica e bosteou:
Mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela,
e ademais a Lata não tem espaço para caber uma Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa – nada.*

*O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.*

E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna¹⁰².

Os versos do poeta mato-grossense revelam o diálogo entre o menino sonhador e inventivo e Dona Lógica, a professora, que, em um tom autoritário e castrador, tenta

¹⁰² BARROS, Manoel. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 486.

proibir a criança do sonho e da imaginação. O menino de Barros, ao dizer que vira a Tarde sentada na Lata, é confrontado pela professora que se apropria da frase do menino no sentido literal e desencantador.

Essa lógica é, para a criança, destruidora do sonho e da fantasia e não cabe, portanto, no seu universo inventivo. Ao afirmar, com toda a sua fúria, “- Isso é Língua de brincar. É coisa – nada.”, a professora deixa claro o seu posicionamento racionalista e silencia o menino, que, como um jabuti, se interna na própria casca.

Trazendo o texto de Barros para a escola brasileira, poderíamos identificar que, ainda nos dias de hoje, se faz presente em algumas salas de aula a postura fechada, estreita e punitiva da professora citada pelo poeta, nas práticas de leitura.

É comum ouvir na escola os termos “tomar leitura” como prática de algumas professoras. Esse tomar leitura significa que o aluno será avaliado conforme ele lê. Esse modo de se relacionar com a leitura, no meu ponto de vista, afasta o aluno da prática de leitura, pois ele será inserido em uma situação tensa, uma vez que seu desempenho estará sob a égide da avaliação. Assim, a leitura é vista apenas como uma prática pedagógica a ser aprendida e avaliada, não sendo necessariamente uma prática cultural e de formação leitora.

A realidade de algumas escolas brasileiras é que esse tomar leitura se reduz à oralidade, não dialogando com a realidade e não considerando aspectos culturais e sociais de interpretação e de crítica. O resultado dessas práticas de leitura se mostra na dificuldade que crianças e adultos apresentam com relação às habilidades comunicativas básicas, especialmente na compreensão e na criticidades de textos escritos, o que se revela um problema marcante na vida de alguns brasileiros que não conseguem distinguir uma *Fake News* de uma notícia verídica, por exemplo.

A constituição do ser humano como cidadão perpassa pelo domínio da habilidade leitora, pois ela dá subsídios para uma leitura crítica de mundo. Nesse sentido, afirma Paulo Freire:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de

completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar¹⁰³.

Ler e escrever expandem as possibilidades de interações com o mundo e enriquecem a formação humana. Além disso, a leitura também desenvolve a escrita do estudante, fornecendo-lhe conhecimentos intuitivos de gramática, conforme destaca Ciro Possenti (2000), cuja opinião é de que o espaço do texto deve ser aumentado na sala de aula, diminuindo-se o de ensino de gramática.



Figura 25 - Maria Clara fazendo a leitura do jornal A Tribuna (2018)

Cavalcanti (1997) afirma que a alfabetização tradicional privilegiou o domínio da técnica de escrever, reduzindo-se ao conhecimento do alfabeto, à combinação de letras e à memorização. A alfabetização, contudo, é um processo longo, abrangente e complexo. Assim, estar alfabetizado está muito além do domínio de um código de escrita; é também domínio da linguagem. O leitor precisa compreender o texto lido, tecer relações com outros textos e se apropriar deles para estabelecer relações comunicativas.

A leitura faz parte da rotina de minhas aulas, em um momento que é conhecido como “Leitura Deleite”. Essa prática foi recomendada pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e se refere a uma leitura realizada com prazer, direcionando os sentidos, sem uma rigidez formal, mas que não exclui as situações em que se conversa sobre os textos (BRASIL, 2012). Mantenho essa prática na rotina diária, pois, como afirmam as professoras da Escola da Vila, escola referência de práticas de leitura e de escrita na perspectiva construtivista no Brasil, “A

¹⁰³ FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: OLHO d’água 1997, p. 07.

leitura diária é importante para que as crianças possam construir um repertório próprio de histórias em uma linguagem diferente da fala cotidiana”¹⁰⁴.

Assim, a leitura não é tomada em minhas aulas, ela é ofertada, provocada, instigada... Trata-se de uma prática diária na rotina da sala, pois compreendo que a leitura deve ser um hábito desenvolvido a partir da cultura. Ler uma vez por semana, ou tomar a leitura de vez em quando, pouco colabora com uma formação leitora. Nesse sentido, Neitzel (2007) afirma que a leitura esporádica não é suficiente para consolidar hábitos culturais e criar afinidades entre a criança e os textos. O papel docente deve ser o de mediador dessas práticas.

No primeiro ano de trabalho, em 2018, iniciei um projeto chamado “Maleta da Leitura”. Os alunos levavam uma mala com um livro dentro e um caderno no qual escreviam um resumo e desenhavam a história lida. Eles ficavam com a mala durante uma semana em casa para se preparar para a apresentação. No dia da leitura, escolhíamos um lugar fora da sala de aula para ler: embaixo de uma árvore, no parquinho, na quadra de esportes...

Vejamos alguns registros dessas práticas:



Figura 26 - Criança lendo no parquinho.



Figura 27 - Gabriel lendo na quadra de esportes.

Nem todos os alunos dominavam a leitura. Alguns liam com dificuldades e outros ainda não sabiam ler. Isso não impedia que participassem do projeto, pelo contrário, para os que não conseguiam ler as letras, pedia para que contassem a história a partir das

¹⁰⁴ CAVALCANTI, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 23.

imagens. Assim, desenvolviam o contato com o livro e com a prática leitora mesmo sem o domínio dela, o que, no meu modo de compreender, oportuniza o acesso aos livros, à cultura letrada e potencializa a sensibilidade e o afeto para a formação como leitores. Além do hábito de ler e de contar histórias, eles desenvolveram o hábito de ouvir histórias e, segundo Brito, ouvir também é ler: “quando uma criança de, por exemplo, 3 anos, toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo. Está lendo com os ouvidos, assim como os outros leem com os olhos ou com as mãos”¹⁰⁵.

As pesquisadoras/professoras da escola da Escola da Vila afirmam que a pseudoleitura é muito importante para a formação leitora, dado que essa simulação torna-se parte da pesquisa das crianças que estabelece sentido e relações entre o que é visto e o que narrado, favorecendo, desse modo, a compreensão de certa lógica que auxiliará no momento da escrita. Assim, a professora Cíntia Fondora afirma:

Ler antes de saber ler é um convite à interpretação de sinais gráfico a partir do conhecimento prévio do aluno. A leitura convencional também é uma interpretação de sinais gráficos realizada a partir de nosso conhecimento anterior. Portanto, quando se pede que o aluno leia antes de saber fazê-lo convencionalmente, está-se, na verdade, convidando o aluno a ocupar o lugar de um leitor em potencial¹⁰⁶.

¹⁰⁵ BRITO, Luiz Percival de Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org). O mundo da escrita no universo da pequena infância. São Paulo: Autores Associados, 2007, p. XIII.

¹⁰⁶ CAVALCANTI, Zélia (org.). Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 23.



Figura 28 - Alexander lendo no quintal da escola

A prática de leitura se dá por meio do contato com textos escritos, mesmo antes do domínio da leitura; com isso, a criança vai se inserindo no contexto de letramento. A leitura ocupa um papel de formação na vida e na história dos leitores. Isso favorece um ensino que provoque e afete, desenvolvendo essas práticas a partir do prazer e da fruição. Cabe ao docente promover um processo de alfabetização extensivo em que as práticas de leitura e de escrita sejam compreendidas como práticas que envolvam a dimensão pessoal, lúdica e prazerosa, e que são dependentes, relacionadas e fruto de um longo e difícil processo (CAVALCANTI, 1997).

O contato com bons modelos de leitura certamente contribui no processo de aprendizagem da escrita. Para Antônio Cândido,

Literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 2004, p. 186).

Segundo o autor, a literatura lapida os sentimentos e organiza o caos presente em nós. Para ele, a literatura é fundamental para que o ser humano se reconheça como tal, defendendo-a, inclusive, como um direito.

Como docente, procuro estabelecer laços de afeto entre as crianças e os livros, pois isso significa dar-lhes a oportunidade da aventura pessoal, subjetiva e intransferível que só o texto literário permite. Sobre as experiências subjetivas vividas pelos leitores, Larrosa (2007) comenta:

A leitura é, para cada um, o que encontra na leitura. Às vezes sem tê-lo buscado (porque nem sempre se encontra o que se busca). Às vezes, inclusive, sem saber o que encontrou (porque nem sempre se sabe o que vai ser encontrado). Em última instância ao menos a que me interessa é uma aventura pessoal¹⁰⁷.

¹⁰⁷ LARROSA, Jorge. Saber y Educación. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997, p. 6.

Para Larrosa, a leitura é uma possibilidade de encontro, uma possibilidade de aventura, haja vista que ela emociona e mobiliza desejo e prazer. Pautada nessa perspectiva, entendo que as práticas de decifração de palavras nas salas de alfabetização deveriam ser abolidas para dar lugar a uma leitura prazerosa e libertadora, capaz de ajudar as crianças na construção de sentidos. Nessa direção, é necessário substituir a prática de leitura e de escrita de pseudos textos, ainda hoje encontradas em algumas escolas, por uma prática de mediação verdadeiramente significativa, que ressoe nas crianças, pois ninguém gosta daquilo que não compreende. Nesse sentido, quando se pensa em ações de alfabetização e letramento, deve-se ter claro que o trabalho com a literatura precisa ser um eixo condutor. Promover o contato com os livros, por meio de um ambiente estimulador e de práticas leitoras prazerosas, contribui também para a consolidação das habilidades de ler e escrever.

Quando a leitura se dá por uma prática prazerosa, o leitor quer saber o que acontecerá ao final da história: qual será o destino do herói? Mesmo não tendo o domínio de todas as palavras, ele se engajará na busca de construir sentidos e compreender o que está escrito. A literatura potencializa a imaginação e os afetos, atingindo de maneira profunda o aspecto sensível do ser humano, sendo, inclusive, um instrumento de ordenamento psíquico. Nesse sentido, Tatiana Belinky afirma que “as histórias são material arquetípico verdadeiro. Ajudam a criança a compreender a vida. A voar mais alto no único lugar que são realmente livres: o mundo de sua imaginação”¹⁰⁸.

Para Galeffi (2007), a aprendizagem se dá pelo prazer, por isso, tornam-se fundamentais as experiências que explorem todos os sentidos do corpo, a fim de se chegar a uma educação sensível.

¹⁰⁸ BELINKY, Tatiana apud Gouveia Beatriz. Grupo 1 Manhã 1º Semestre/95. In: CAVALCANTI, Zélia (org.). Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 22.

Compreendo que a literatura infantil não deve ser reduzida a uma disciplina. Como docente, devo ter o cuidado de não pedagogizar a literatura, mas promover uma escolarização adequada (SOARES, 2006). Deve-se levar em consideração a dimensão artística, valorizando os aspectos estéticos e filosóficos presentes na obra, sendo tarefa do professor a mediação dessa leitura, auxiliando na compreensão das palavras que perpassam o sentido e o vivido.

Figura 29 - Práticas de leitura e empréstimos de livros na Biblioteca



Na edição de 2019, do projeto Acolhida, as crianças fizeram uma votação para escolher o tema da apresentação. Os temas mais votados foram a Floresta Amazônica e Alice no País das Maravilhas. Como decidir? Uma criança sugeriu: “vamos misturar os temas!”, e assim fizemos. Apresento um trecho do texto por mim adaptado:

NARRADOR 1:- Havia por ali uma lata em que estava escrito COMA-ME. Alice e sua irmã abriram a lata mais que depressa e vendo que eram biscoitos começaram a comer. Para surpresa delas, quanto mais comiam, menor ficavam em tamanho. Foram ficando pequenininhas... pequenininhas...e assim conseguiram passar pela portinha.

NARRADOR 2: Chegaram então a Floresta Amazônica.

NARRADOR 1: Floresta Amazônica? Mas não era o País das Maravilhas?

NARRADOR 2: Na história original até era, mas o 2ºB quis falar sobre consciência ambiental, aí deu nisso! Mas continuemos com a história...

ALICE E IRMÃ: O Caipora, o senhor me dá licença de entrar nas suas matas?

ALICE: Eu sou uma menina branca, mas não vim aqui para destruir nada, não! Só estou aqui porque o buraco fez uma curva e ao invés de ir para o País das Maravilhas eu vim parar na Floresta Amazônica.

CAIPORA: Conforme a intenção posso ajudar ou atrapalhar, aí vai depender do que vocês querem.

ALICE: Quero que me ajude, obviamente!

CAIPORA: Então, menina, pode deixar uma oferenda para mim que eu te protegerei no caminho pela floresta.

ALICE: Oferenda?

IRMÃ DA ALICE: Oferece um poema!

CAIPORA: Eu costumava receber fumo e frutos, mas como essa é uma história diferente eu aceito um poema.

Figura 30 - José, Gabriela e Alyce nas coxias



A história foi adaptada ao contexto brasileiro, e utilizei elementos do folclore para a constituição da narrativa. Cada criança levou o texto para casa e ensaiávamos algumas vezes por semana. Elas já tinham entrando em contato com o texto original durante as práticas de leitura deleite. Inclusive, fizemos algumas práticas lúdicas por meio do texto literário, como registra a foto a seguir:

Por meio da leitura do livro, criamos versões adaptadas da narrativa e, inclusive, buscamos fazer da experiência literária uma experiência real. Os alunos produziram um convite, gênero textual que já haviam aprendido tempos antes, e entregaram-no a um colega de sala. Assim, cada um deles convidou o amigo para a festa de desaniversário.

No dia e na hora marcados, as crianças vieram para escola munidas de alimentos para a celebração do desaniversário. Comeram, dançaram e brincaram a partir de uma prática leitora.

Essas diferentes práticas possibilitaram uma experiência literária, a qual partiu da leitura de um texto clássico, mas não se reduziu a ele, pois as crianças puderam relacioná-lo com outros textos e contextos, experimentando a literatura e a leitura em sua dimensão simbólica. Umberto Eco (1994), na obra em que tematiza o ficcional, afirma que é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo.

Ao alterar um texto clássico, adaptando ao ambiente nativo brasileiro, revela-se a diversidade do pensamento e a possibilidade de uma transcrição pautada no hibridismo cultural e de gênero, percebendo as múltiplas vozes que compõe uma experiência discursiva. Os novos sentidos construídos possibilitam, inclusive, que o leitor saia do papel de leitor e se torne também escritor.

Por meio da literatura, é possível criar novos mundos dentro do mundo. Trata-se da potência de transcrição. Por meio do teatro, a leitura não ficou só no pensamento ou na expressão verbal, mas também no corpo. As crianças precisaram estudar e se identificar com o personagem.

Por meio desse tipo de prática, dentre tantos outros possíveis, a literatura se expande e se torna um jogo, uma brincadeira, uma possibilidade de experimentar o diferente.



Figura 31 - Chá de desaniversário

3.2 Carta-grafias: escrevendo-se com o Outro

“A quinze metros do arco-íris o sol é cheiroso”¹⁰⁹

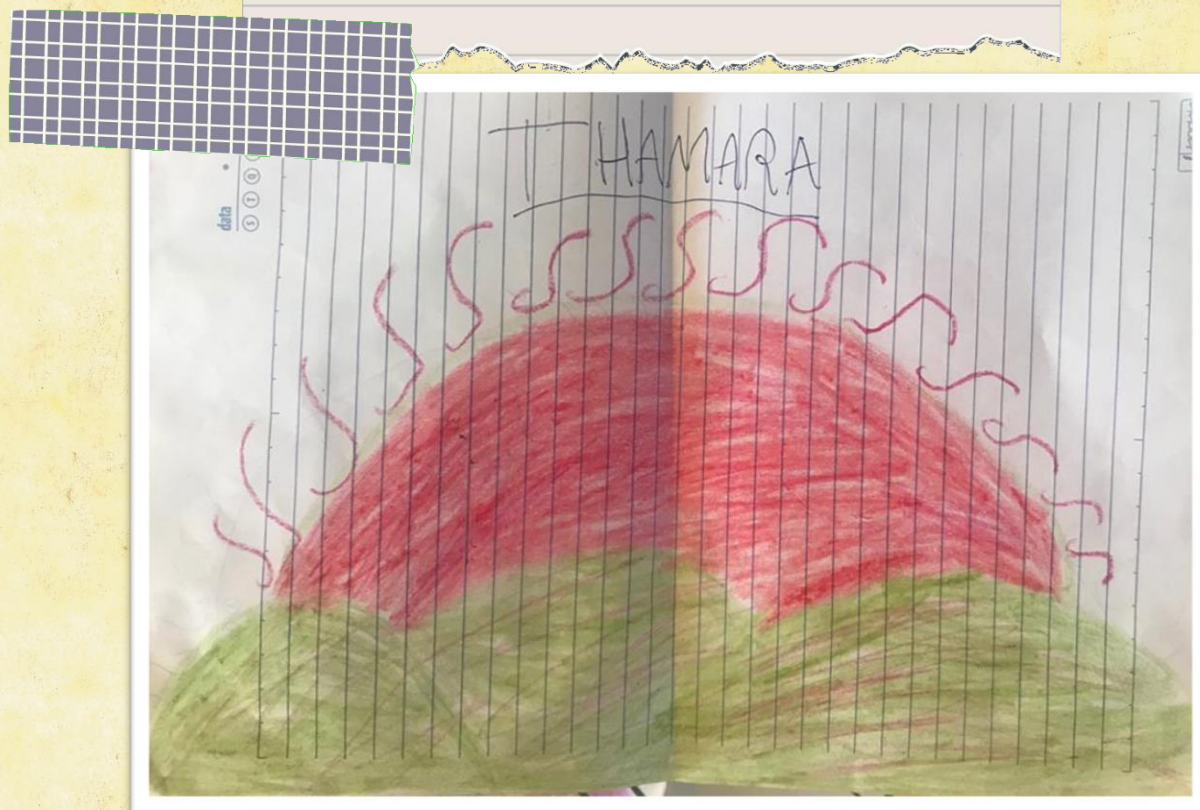


Figura 32 - Menino-sol

Escrever é se inscrever. Escrevendo experimentamos, sentimos, cartografamos, criamos aberturas e conectividades, exercitamos o pensamento. Porém, isso não acontece com todo tipo de escrita, mas em escritas de si, nas quais aquele que escreve autoexamina-se no processo de escrita. Para Foucault (2012), as cartas são um meio de se chegar ao exercício de si.

A cartografia, para Deleuze e Guatarri (1995), é um modo de operar, uma maneira de se produzir conhecimento. Dessa maneira, o alfaletamento pode ser uma prática cartográfica, pois ele cria aberturas para a construção de diferentes mundos e investiga modos de operar a linguagem. Assim, a apropriação de cartas, como exercícios de si e práticas de alfaletamento, significa operar com mapas.

As cartas podem ser lidas como mapas que traçam linhas e trajetórias subjetivas e objetivas de formação da criança e de sua construção como leitora e escritora. Por isso,

¹⁰⁹ BARROS, Manoel. Seis ou treze coisas que eu aprendi sozinho In: Poesia completa. São Paulo: Leya, 2010, p. 284.

as cartas, como mapas não devem ser vistas por seu resultado, seu desenho final, mas pelo movimento, pelo ritmo, pelo processo realizado para a constituição de seu próprio traçado. Sobre a subjetividade e a cartografia, Rolnik explica:

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago¹¹⁰.

Nessa perspectiva, a alfabetização é uma composição de pontos singulares da própria língua afetada por outro elemento linguístico, permitindo a emergência de expressões diferentes das colocadas pelo sistema escolar (MATOS, 2014). É possível visualizar, a seguir, imagens de algumas cartas/mapas que manifestam esses afetos e intensidades, revelando sentidos muitos mais plurais do que a codificação, a decodificação e/ou estruturas rígidas do gênero. São exercícios de si mobilizados pela criatividade e pelo afeto.



Figura 34 - Carta elaborada com restos de lápis apontados



Figura 33 - Carta elaborada com folhas

¹¹⁰ ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 15-16.

Essas fotos, e as que estão logo a seguir, registram o grande acervo de cartas que recebi das crianças durante estes três anos de práticas de alfabetamento. A maioria das cartas registra sóis, casas, castelos, árvores, elas próprias e eu. Vejo esses registros como demonstrações de afetos, organização do universo psíquico e expressão dos conhecimentos desenvolvidos pelas crianças.

As cartas são um bálsamo de amor e de criatividade, já que as crianças utilizam diferentes tipos de materiais para a produção. Não se reduzem a uma ideia de belo internalizada pelas adultas e pelos adultos, mas exploram os diferentes materiais no processo criativo. Recortam, colam, escrevem, pintam. Nesse sentido, Deleuze (1997) argumenta: “Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto”¹¹¹.

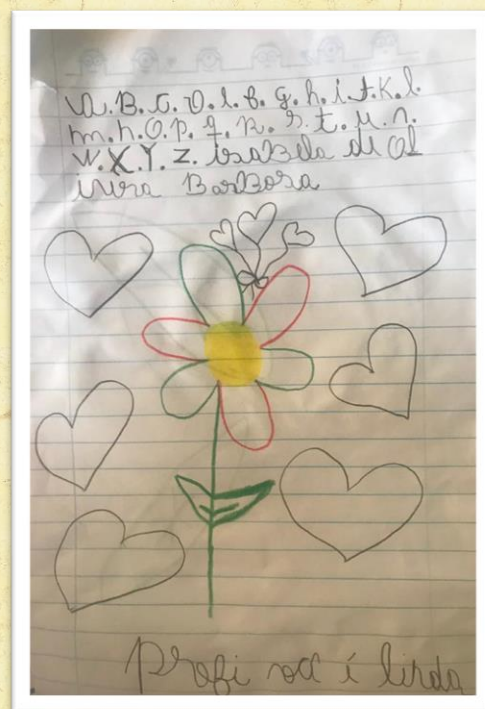


Figura 35 - Abecedário



Figura 36 - Felis Natal

As cartas apresentam um espaço para a consolidação de saberes e de expressões de afetos. Conteúdos aprendidos em sala, desenhos, pinturas e afetividades se inter-relacionam. Vemos o abecedário, o cabeçalho, os números, corações, beijos e sorrisos. O conteúdo aprendido na escola, a vida e o amor ocupam o mesmo espaço: o encontro consigo e a expressão artística.

¹¹¹ DELEUZE, Gilles. Crítica e Clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 76.

Para o ensino de gêneros, utilizei como procedimento metodológico a sequência didática (SD), conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly¹¹² (2004). Esse procedimento metodológico tomou como ponto de partida uma produção textual inicial, a partir da qual se deu o reconhecimento do gênero quanto à sua função social, ao seu espaço de circulação, às suas possibilidades de leitura e aos recursos linguísticos que asseguram o seu conteúdo. Utilizei também a noção de Marschuschi¹¹³ sobre gênero, para o qual o gênero varia conforme o contexto discursivo. De acordo com ele, a estrutura de uma carta, em geral, é sempre a mesma e apresenta: a) local, data; b) saudação; c) texto; d) despedida; e) assinatura. Após ter trabalhado as diferentes etapas, as crianças fizeram uma nova produção, a qual enviei por correio¹¹⁴.

Figura 39 - Remetente



RE METENTE: [REDACTED]
 RUA: [REDACTED] Nº [REDACTED]
 BAIRRO [REDACTED]
 CIDADE: RONDONÓPOLIS-MT
 CEP: [REDACTED]
 PAÍS: BRASIL

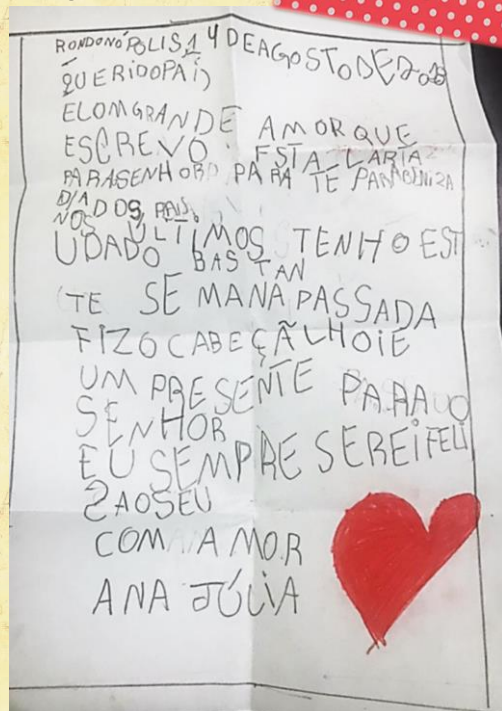
¹¹² DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

¹¹³ MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

¹¹⁴ O resultado desse trabalho foi apresentado no Congresso de Pesquisa em Educação (Conpeduc) e publicado nos anais. Para saber mais, consultar: PARTEKA, Thamara; CUNHA, H. A.; REDUA, L. R. P.; PARTEKA, T. Alfabetização E Letramento A Partir Do Gênero Textual Carta. In: Conpeduc, 2018, Rondonópolis. Anais do Congresso de Pesquisa em Educação, 2018.

Essa experiência foi muito interessante, pois eles reconheceram a função do gênero na medida em que ele cumpriu sua função comunicativa. As cartas iam chegando às casas aos poucos. Um dia uma criança anunciava que seu pai tinha recebido, em outro dia, outra criança. Essa atividade foi muito rica porque elas tiveram que mobilizar vários conhecimentos, não apenas com relação ao gênero, mas também à geografia. Muitas delas não sabiam o endereço, não sabiam se localizar em termos regionais e nacionais. Com isso, elas perceberam a importância do saber geográfico e dos nomes para localizar o endereço, por exemplo.

Figura 40 - Carta



Na parte do “Remetente”, as crianças colocaram o endereço da escola, pois era desse endereço que a carta partia. Elas tiveram que pesquisar em casa e pedir informações sobre o endereço delas para registrar na parte do destinatário. Nem todas as crianças conseguiram concluir a atividade, pois algumas não conseguiram os endereços completos, o que inviabilizou a agência de correios localizá-los.

Na carta apresentada, podemos notar que ela obedece às estruturas do gênero e cumpre sua função comunicativa. Percebemos, também, fenômenos comuns para quem está em processo de alfabetização: como algumas letras espelhadas, a desproporção do tamanho delas, a emenda de algumas palavras, a subtração de algumas letras, a maneira que elas são ocupadas em um papel sem pautas, marcas de oralidade etc.

Meu papel é acompanhar esse processo e disponibilizar meios de ela reconhecer como ela está fazendo e as possibilidades que ela tem para fazer. Por isso, problematizo as noções de “certo” e “errado”, pois considero as atividades avaliativas como diagnóstico e não como uma sentença. Para Magda Soares,

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada (...) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em

diferentes contextos e circunstâncias (...) alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita¹¹⁵.

No sentido proposto por Soares, embora a aluna tenha se desviado da norma padrão, ela conseguiu se comunicar, fazer cumprir a função do gênero e foi colocada em situações reais de leitura e de escrita. Desse modo, estou de acordo com a concepção de leitura de Freire (2000), que entende que ler é, sobretudo, ler o mundo, compreender o seu contexto, e não apenas decodificar os signos linguísticos em uma perspectiva mecânica e sem sentido. Uma leitura que não se encontra atrelada tão somente à decifração, mas a uma leitura liberadora.

O sentimento delas, ao narrar que as cartas tinham chegado a suas casas, era de grande alegria. Como se outro mundo tivesse sido aberto e tornado o universo da fantasia real, já que a carta não foi levada por mim ou por elas, mas pelos correios – os responsáveis por fazer isso. Assim, elas tiveram a oportunidade de não apenas vivenciar uma situação comunicativa real, mas envolverem-se em relações sociais reais, que ultrapassaram o universo pedagógico e o espaço doméstico. Elas puderam reconhecer a importância delas como parte da sociedade, pois o que elas produziram circulou. Nesse sentido, destaco novamente as palavras de Freire:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem como sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica¹¹⁶.

Para fazer essa atividade, li artigos, pesquisei sobre experiências semelhantes e me coloquei à disposição de não apenas ensinar os conteúdos e proporcionar uma experiência interdisciplinar, mas também disponibilizei do meu tempo fora do trabalho para ir até a agência, levar as cartas, pagar pelos selos, enfim, elementos que exigiram uma dedicação mais profunda que um simples profissionalismo.

¹¹⁵ SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, N°. 25.

¹¹⁶ OLIVEIRA, Edna C. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2020, p.12.

3.3 Eu, autor?

Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar (Rubem Alves).

As crianças, espontaneamente, criam narrativas para as suas brincadeiras. Logo, o narrar é uma característica do universo infantil. Sendo assim, por qual motivo encontram dificuldades na hora de escrever as narrativas que contam? Escrever poderia ser, também, uma brincadeira?

Para a pesquisadora Magda Soares (2009), muito raramente os rabiscos, os desenhos, os jogos e as brincadeiras de faz de conta são considerados como atividades de alfabetização, apesar de que essas atividades representem, na verdade, a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, constituindo o que Vygotsky definiu como sendo a pré-história da linguagem escrita.

As narrativas orais e as escritas espontâneas são um precioso arcabouço que vai formando o leitor/escritor. São experiências que precisam ser valorizadas e consideradas no processo de alfabetização. Cavalcanti (1997) aponta que a escrita é fruto de um processo de aprendizado. Da mesma forma que para andar de bicicleta ou tocar piano é necessário um período de prática para que depois a criança sinta o prazer de andar em duas rodas, assim é com a escrita. É preciso saber como se faz, conhecer as regras do jogo.

Um esportista passa horas treinando, um instrumentista ensaiando, o mesmo se dá com o escritor. Quando mais tempo se dedica à prática, maior habilidade se conquistará. Mas, afinal, o que é um escritor? “O escritor é aquele que se permite escrever. Escreve porque gosta de fazê-lo, escreve para ser lido, escreve apenas para brincar com as palavras, para exercitar-se, escreve para registrar uma idéia [sic] ou sentimento”¹¹⁷.

Uma das maneiras de as crianças encontrarem prazer na escrita é visitando esse lugar mágico propiciado pela literatura. A expressão “Era uma vez” já nos conduz para esse outro mundo, no qual tudo é possível. A criança precisa aprender que o universo que ela imagina pode ser compartilhado quando ela narra e quando ela escreve, mas, como

¹¹⁷CAVALCANTI, Zélia. Alfabetizando. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 7.

em uma brincadeira, a narrativa é também um jogo com suas regras e surpresas. “Cada gênero literário nos oferece uma nova ‘brincadeira’, conduz-nos a viagens e paisagens diferentes”¹¹⁸.



Figura 41 - Atividade de transcrição Saci Pererê

A criança, quando ingressa no 1º ano, já tem um repertório de histórias da cultura oral que fazem parte de sua formação. Um dos trabalhos que pode ser feito é o da transcrição dessas narrativas orais para a escrita. Esse movimento da oralidade para escrita é um ponto de partida, mas isso não significa que é um caminho fácil, pois “o processo de tradução de sua voz em escrita implica o uso da pontuação, o emprego do parágrafo, a conquista da fluência e coesão textual”¹¹⁹. É preciso levar em consideração que a tradução de uma linguagem a outra sofre adaptações. Em decorrência disso, é natural que a história tenha alguma alteração

quando traduzida para a linguagem escrita.

Esse é um dos modos do docente permitir que a criança exercite seu ofício de escritor. Para criança, assim como para o artista, fazer arte é criar linhas de fuga, ultrapassar os limites convencionais, é rachar para criar outras oportunidades. Quais regras podem ser quebradas na escrita literária?

Cavalcanti (1997) propõe que os docentes façam da literatura um jogo e, que por meio dela, criem desafios a partir da escrita: narrar o início da história e pedir para as crianças criarem um fim, dar palavras-chave para que construam uma narrativa, pedir que descrevam um personagem da maneira mais horripilante que conseguirem etc.

A literatura é um jogo para quem escreve e para quem lê. Ela nasce do jogo com o leitor, o qual deve acreditar que o texto contém uma verdade, precisa fazer de conta que ela poderia ter acontecido, emocionar-se com o destino de um personagem. Cada jogo oferece um sabor, uma experiência diferente (CAVALCANTI, 1997). Por isso, é

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Idem, p. 8.

importante que o docente possibilite a leitura dos gêneros mais plurais possíveis, inclusive aqueles que não lhe agrada muito, pois é preciso que a criança experimente a complexidade, a multiplicidade para ampliar seu repertório e ir se formando como leitora e desenvolvendo a habilidade de compreender diferentes gêneros.

No primeiro ano, em 2018, elaborei uma proposta de atividade em que as crianças deveriam refletir quem eram. O enunciado escrito na lousa foi: “No meu mundo, eu sou...”. Por meio da imaginação, elas poderiam dizer quem eram e quem gostariam de ser, rompendo as fronteiras entre o possível e o impossível por meio do imaginário. Cada uma delas foi dizendo quem eram em seus mundos, e eu fui registrando na lousa.

Em seguida, montamos duplas, para que o Outro auxiliasse na elaboração de si mesmo. Então, uma das crianças deitava no papel *craft*, enquanto a outra criança o contornava e vice-versa. A partir daí elas criavam versões de si mesmo, a partir do que já tínhamos registrado na lousa, versões que elas imaginavam, desejavam e queriam ser. Algumas se fizeram como super-heróis, outras jogadoras de futebol, arqueólogas, médicas, enfim, um amplo repertório.

Depois do desenho delas em tamanho original, escreveram uma história contando sobre o mundo delas e a versão que criaram para si. Essa escrita foi a base para a

Figura 42 - Livros-objetos, “No meu Mundo Eu sou” – Sophia, Millena e Gabriela



construção de um livro-objeto, o qual foi elaborado a partir de diferentes materiais, inclusive reciclados, conforme a criatividade delas.

Figura 43 - Exposição dos livros-objetos



Depois de criado os livros, foi realizada uma exposição. As crianças convidaram as crianças de outras turmas para visitá-la no horário das aulas e na hora do intervalo.

A linguagem tem uma função social e a boa comunicação permite uma maior circularidade, por isso, procuro desenvolver práticas com as crianças

que não fiquem reduzidas ao campo pedagógico, mas que cumpram uma função comunicativa destinada a um público específico, com determinada função, garantindo a circularidade do discurso. Tais ações colaboram para a compreensão e o reconhecimento delas como agentes transformadores da realidade social, comunicando efetivamente o que desejam comunicar.

Assim como a alfabetização e o letramento devem ser considerado em seu processo conjunto, a leitura e a escrita também devem ser vistas como práticas que dependem uma da outra para a sua própria constituição. Tanto o leitor quanto o escritor são protagonistas na construção de sentidos, pois uma obra não fala por si só. Aquele que escreve tem uma intencionalidade, o lugar onde a obra está inserida comunica outra coisa e aquele que a lê compreende e estabelece sentidos a partir do seu repertório de leituras.

Com base nessa compreensão, é de crucial importância o desenvolvimento da habilidade de escrever e de ler, pois essas habilidades ditam muito o lugar que ocupamos e os modos como nos relacionamos e construímos a realidade social.

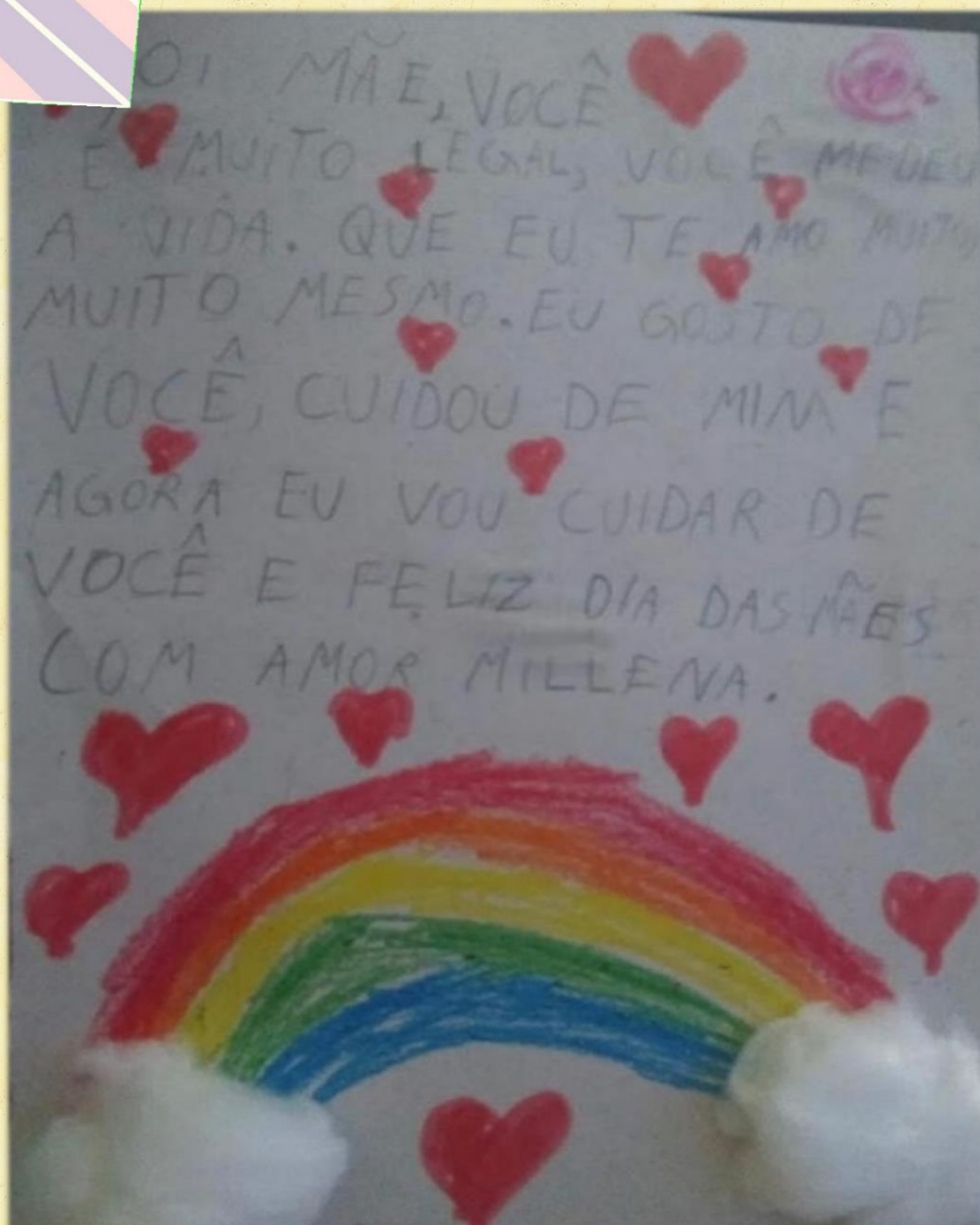


Figura 44 - Cartão em homenagem ao Dia das Mães.

TRANSCRIÇÃO: “Oi mãe, você é muito legal, você me deu a vida. Que eu te amo muito, muito mesmo. Eu gosto de você, cuidou de mim e agora eu vou cuidar de você e feliz dia das mães com amor Milena”

O alfaletramento diz respeito ao domínio do gênero e não só do alfabeto. É a compreensão de que com uma palavra se funda realidades e não uma repetição de enunciados consagrados. Diz respeito às escolhas individuais e à busca de romper os limites impostos pela cultura. É ter a habilidade de se inserir em diferentes contextos, de se fazer comunicável e construir diferentes narrativas para si e para o mundo.

Com base nessa compreensão, é de crucial importância o desenvolvimento da habilidade de escrita e leitura, pois essas habilidades criam linhas que traçam territórios individuais e coletivos constituindo as narrativas que somos.

Assim, leitores, o alfaletramento diz respeito ao domínio do gênero e não só do alfabeto. É a compreensão de a palavra delinea e cria realidades e não apenas repete enunciados consagrados. Diz respeito a escolhas singulares e a busca de criar brechas e romper com as estratificações. É ter a habilidade de se inserir em diferentes contextos, de se fazer comunicável e construir diferentes narrativas para si e para o mundo.

Enquanto escrevo para vocês com as crianças junto a Clarice e Manoel crio territórios, nos quais me reterritorializo como alfabetizadora.

Chegamos já as vésperas, espero que por meio dessas cartas vocês tenham tido a oportunidade de perceber os caminhos por mim trilhados nas bifurcações da alfabetização e letramento e, nas encruzilhadas da cultura escolar.

Espero nos reencontrar algum dia desses em um verso de algum poeta.

Com carinho,

Thamara Portela

DESTINATÁRIOS: PROFESSORES E AMIGOS

CARTA FINAL

PORTO PAÇO
DPA/2P

Rondonópolis, 20 de outubro de 2020.

Queridos leitores,

Traço aqui as últimas considerações não porque minhas reflexões chegaram em um fim ou uma verdade absoluta, mas porque é necessário encerrar ciclos. Quando iniciei minha jornada como professora alfabetizadora tive muitos medos e inseguranças, por não ser uma prática que tinha domínio. Hoje ainda não tenho, porém a minha compreensão sobre a alfabetização e letramento é outra. Não preciso dominar um conhecimento, preciso experimentá-lo e senti-lo na prática, mais que um saber a ser dominado é uma prática ser exercida, por isso, se trata de fluxos.

Nessas linhas lidas, vocês encontraram vestígios do caminho que percorri com obstáculos e superações. Fiz da escrita deste texto reflexões sobre minhas práticas, autoexames onde pude perceber os limites e os avanços de minhas práticas. Essa dissertação expressa as práticas que desenvolvi junto às crianças e elas comigo e, por meio delas, busquei refletir sobre o alfaletramento e minhas práticas pedagógicas como professora de alfabetização e de letramento.

As fotografias registram o cotidiano da sala de aula e as atividades de algumas crianças. Nesse sentido, a linguagem verbal e não verbal dão corpo à experiência vivida por meio da narrativa.

Vocês devem se lembrar que no primeiro capítulo, narrei reflexões geradas a partir de minhas práticas, por meio das quais percebi que tão importante quanto o que ensino é o

modo como conduzo as atividades e qual é minha concepção de educação. Um alfaletramento sensível deve vir acompanhado por afetos positivos construídos a partir da ludicidade, da brincadeira, da escrita espontânea. O modo que encontrei de fazer isso foi construindo projetos e planejamentos ultrapassavam o pedagógico que servissem à vida, como arcabouço para a formação humana, além disso, me permiti entrar no mundo e na brincadeira das crianças, permitir aprender com elas, fazendo-nos mestre-aprendizes no jogo das relações.

Já no segundo capítulo, mostrei a necessidade de se ter um olhar atento para as crianças, sobre o que elas narram, de modo a desnaturalizar a ordem das coisas. As crianças perguntam sobre o por quê de tudo, e, mais do que dar respostas prontas, percebi que meu papel é pensar com elas. Assim, pude trazer conhecimentos científicos para a sala de aula que ultrapassam as respostas repetidas e perpetuadas no ensino primário.

Nesse sentido, há uma língua que vive nas crianças; um modo de olhar para o mundo, curioso, reflexivo, semelhante ao trabalho filosófico. Mostrei nesse capítulo como as narrativas e imagens podem contribuir para a construção do conhecimento por meio da personagem Josefina.

Assim, a potência da interdisciplinaridade me mostrou que não devo reduzir o alfaletramento a uma tecnologia de alfabetização. É necessário a técnica, porém é necessário também o domínio do gênero, entendendo o propósito, a intencionalidade, o contexto e a função do que é escrito. Reduzir o alfaletramento à alfabetização é um interesse político que tem como finalidade reduzir as possibilidades críticas e os horizontes de expectativa das pessoas.

No terceiro capítulo, apresentei e refleti sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pela turma,

principalmente a partir da literatura. Mostrei que tão importante quanto ler é colocar a criança em contato com a leitura de modo cotidiano, natural e espontâneo, para que ela possa ir reconhecendo as funções dos textos, seus usos e contextos, enfim, sendo inserida no universo letrado. Você não concorda, leitor? Ao menos, para mim é assim que tenho visto como uma prática potente.

Vocês sabiam que a leitura e a escrita podem ser consideradas uma brincadeira, quando levadas de modo lúdico, rompendo a tensão como se fazia/se faz em práticas de "tomada de leitura"? Sim, e a transcrição e a transformação de um gênero textual em outro possibilitam brincar com a linguagem, mostrando que a língua é flexível, manipulável e não apenas uma estrutura rígida.

Escrever através de cartas pode ser uma potência na aquisição da língua escrita, por ser um gênero que se expressa por meio do afeto. Por meio da escrita de cartas espontâneas ou não, podem-se vislumbrar as hipóteses de escrita das crianças. Nessa perspectiva, que as cartas podem servir de mapas para os alfabetizadores e alfabetizadoras, para a cartografia, que é a alfabetização.

Inserir as crianças em contextos comunicativos em que elas precisam mobilizar a escrita e a leitura possibilita que elas tenham compreensão da função e da importância da linguagem para as relações sociais e a construção da realidade. Reconhecer-se como leitor e escritor significa desenvolver a habilidade de olhar para o mundo, interpretá-lo, reconhecer as intencionalidades e se fazer comunicador e atuante dessa realidade, ampliando suas possibilidades de escolhas e modos de ser e estar no mundo.

Como já dito, queridos, a minha formação como alfaletadora e das crianças como leitoras e escritoras não se encerra aqui. Finalizo este texto e, no fechamento do

ciclo de três anos, um momento inicial e importante de nossas vidas que continuará em desenvolvimento a partir de práticas e saberes. Como diz Magda Soares, a alfabetização precisa ser reinventada e isso depende de todos nós, não é? De minha ação e da ação de outras professoras e professores como alfabetizadores, a partir da reflexão e (auto)exame por meio do diálogo entre teoria e prática.

Mais que um encerramento, essa dissertação registra a prática de um exercício *etopoético* em que vocês, leitores, foram fundamentais como interlocutores. Agradeço pela leitura e pelo caminho percorrido até aqui. Daqui para frente serão novos fluxos de produção.

Com afeto,

Thamara Portela

“[...] A aranha, aquela aranha, era tão única: não parava de fazer teias! Fazia-as de todos os tamanhos e formas. Havia, contudo, um senão: ela fazia-as, mas não lhes dava utilidade. O bicho repaginava o mundo. Contudo, sempre inacabava as suas obras. Ao fio e ao cabo, ela já amealhava uma porção de teias que só ganhavam senso no rebrilho das manhãs.

E dia e noite: dos seus palpos primavam obras, com belezas de cacimbo gotejando, rendas e rendilhados. Tudo sem nem finalidade. Todo bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatias funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraícoeirias funções.

[...]

– Não faço teias por instinto.

– Então, faz porquê?

– Faço por arte”.

Mia Couto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Rogério; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Antropolíticas da Educação**. São Paulo: FEUSP, 2019.
- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A Poética da Infância: Conversas com quem educa as crianças**. São Paulo. Editora Passarinho, 2019
- ARTAUD, Antonin. Escritos de um Louco. **Coletivo Sabotagem**. P.42. Disponível em: <http://www.geocities.ws/unigalera1/antonin.pdf> Acesso: 20/07/20
- BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo : Leya, 2010.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BARROS, Manoel. **Nota: Trecho da entrevista "O presente de um poeta"** publicada no Jornal Valor, de Curitiba, em 16/03/2012.
- BOLSONARO, Jair. Entrevista. In: ADLER, Matheus. Bolsonaro sobre coronavírus: 'É igual chuva: você vai se molhar, mas não vai morrer afogado. 01/04/20. **Estado de Minas** Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/04/01/interna_politica,1134792/bolsonaro-sobre-coronavirus-e-igual-chuva-voce-vai-se-molhar-mas-n.shtml. Acesso: 02/04/2020.
- BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação** Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. p.25.
- BRITO, Luiz Percival de Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.) **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas 4, 1997.
- DELEUZE, Gilles. Pensamento Nômade – O olhar de Deleuze sobre Nietzsche. Ensaios e textos libertários. Territórios de filosofia website. Disponível em: Acesso: 27/07/20.
- DELEUZE, Gilles; Entrevista. **O Abecedário De Gilles Deleuze transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. p.4. Disponível: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf> Acesso: 20/07/20.
- DELEUZE, Guattari. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Crítica a Clínica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, João F. Jr. **A Educação da Sensibilidade**. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bf8VVGjsowJ:www.feevale.br/site/hotsite/tpl/153/comum/arquivos/palestras/a_educacao_da_sensibilidade.pptx+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Acesso: 30/10/20.

DUARTE JR, J. F. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. O Saber Sensível (Estesia). **Criar Edições**, 3ed, PR, 2004.p.130.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994

ÉSTES, Clarissa P. **Mulheres que Correm os Lobos: Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

FERREIRA-SANTOS, M. (2014). O brincar: brincagogia dançante. **IV Fórum – “forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança**. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0By0j5jQsxbkMkNKcmFvUVYxRG8/edit?pli=1>.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogerio de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. 2. ed. São Paulo: FEUSP, 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. In: **Processos Artísticos, tempos e espaços**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2. O Uso dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004 .
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: autores associados. Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. A filosofia para crianças e jovens e as perspectivas atuais de educação. In: KOHAN, Walter O. LEAL, Bernardina. (org.) **Filosofia para Criança em Debate**. Vol. 4 Petrópolis, Vozes, 2000.
- GAGNEBIN, Jeanne M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. 1996 **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes. 1996.
- GLEISER, Marcelo. Da vida e das estrelas. **Folha de São Paulo**. Ciência. 27/03/2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2703200502.htm>
- GUSMÃO, Neusa Maria Mende de. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro . In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 107. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 1999.
- KOHAN, Walter O. & WAKSMAN, Vera (Org.) **Filosofia para crianças, na prática escolar**. Vol. II. Petrópolis, Vozes, 1999.
- KORCZAK, Janusz apud ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A Poética da Infância. Conversa com quem educa crianças**. São Paulo: Editora Passarinho, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Saber y Educación. Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS, UFRGS, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. Gertrudes Pede Um Conselho. In: **Todos os Contos**. Rio de Janeiro: Rocco digital, s/d.
- LOPONTE, Luciana G. **Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese de doutorado, PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org) **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LIPMAN, M. Natasha. **Diálogos Vygotskianos**. Porto Alegre: Artes médicas, 2002.
- MACHADO, Leila D. O Desafio Ético da Escrita. Universidade Federal do Espírito Santo. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 146-150; Número Especial 2004.
- MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MATTHEWS, Gareth B. A filosofia e a criança. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- MEIRELES, Cecília. Bailarina. **Ou isto ou Aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- NADALIM, Carlos. **Letramento, o Vilão da Alfabetização no Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9JEhWtIRKq>. Acesso 17/03/20.
- NARANJO, Javier. **A Casa das Estrelas. O Universo contado pelas crianças**. Rio de Janeiro: Foz, 2013.
- NEITZEL, Adair Aguiar. Prosa e poesia na literatura infantil: a literatura pede passagem. In: FERREIRA, Valéria Silva (orgs). **Infância e linguagem escrita**. Itajaí: Univale, 2007.
- PARTEKA, Thamara.; CUNHA, H. A.; REDUA, L. R. P.; PARTEKA, T. Alfabetização E Letramento A Partir Do Gênero Textual Carta. In: Conpeduc, 2018, Rondonópolis. **Anais do Congresso de Pesquisa em Educação**, 2018.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- SHARP, Ann. Introdução. In: KOHAN, Walter O. & WUENSCH, ANA M.(Org.) **Filosofia para crianças**. Vol. I. Petrópoles, Vozes, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento: um Tema em Três Gêneros**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No. 25.
- SOLIGO, Rosauro. Cartas Pedagógicas. **Laconexão Website**. Disponível em: <https://laconexao.net.br/cartas-pedagogicas/>. Acesso: 23/07/20.

ПОРТЕ ПАГО
92/90

