

COTIDIANO NA ALFABETIZAÇÃO: A TESSITURA DE ALGUMAS LIÇÕES

EVERYDAY LIFE IN LITERACY: THE INTERWEAVING OF SOME LESSONS

LA COTIDIANIDAD EN LA ALFABETIZACIÓN: LA TESITURA DE ALGUNAS LECCIONES

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Mestrado em Educação –
Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ.

Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Endereço:

Rua Intendente Cunha Menezes, 257 ap. 304
Méier – RJ
CEP: 20720-060

E-mail:

jacquelinemorais@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute, a partir dos conceitos de diferença e diversidade, três situações vividas no cotidiano de uma turma de alfabetização em que se expressam as dificuldades de aceitação do outro como legítimo outro. O texto, ao distinguir diferença e diversidade, faz a opção conceitual pela segunda, apontando que este termo pode contribuir para tornar explícitos procedimentos de hierarquização cultural - estes produzidos em processos marcadamente históricos e tecidos em meio a jogos de relações de poder. O texto traz ainda a importância da escola como espaço privilegiado de narrativas e diálogos em que a diferença se explicita. A autora não se propõe a apresentar modelos de conduta, mas compartilha as lições aprendidas a partir das situações vividas.

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano. Alfabetização. Ensino fundamental.

ABSTRACT

Based on the concepts of difference and diversity, this article discusses three situations commonly experienced in daily life of a literacy class, in which difficulties in accepting the other as a legitimate other are expressed. By distinguishing between difference and diversity, the text makes a conceptual option for the latter, pointing out that this term can help to clarify procedures of cultural hierarchization, which are produced in markedly historical processes and constructed amidst games of power relations. The text also emphasizes the importance of the school as a privileged space for narratives and dialogues in which difference is explained. The author's aim is not to provide role models, but to share the lessons learned through the situations encountered.

KEYWORDS: Everyday life. Literacy. Primary Education.

Este artículo discute, a partir de los conceptos de diferencia y diversidad, tres situaciones vividas en el día a día de una clase de alfabetización en la que se expresan las dificultades de aceptación del otro como legítimo otro. El texto, al distinguir diferencia de diversidad, realiza una opción conceptual a favor de la segunda, señalando que este término puede contribuir para volver explícitos los procedimientos de jerarquización cultural, producidos en procesos marcadamente históricos y urdidos en medio de juegos de relaciones de poder. El texto subraya además la importancia de la escuela como espacio privilegiado de narraciones y diálogos en los que la diferencia se explicita. La autora no se propone presentar modelos de conducta, pero comparte las lecciones aprendidas a partir de las situaciones vividas.

PALABRAS CLAVE: Cotidianidad. Alfabetización. Enseñanza fundamental.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um tempo paradoxal. Por um lado, parece consolidar-se um amplo discurso em favor do reconhecimento das diferenças como constitutivas dos sujeitos e, desta forma, constitutivas da escola.

Este discurso parece fundar-se em uma aposta na fecundidade pedagógica do diálogo entre múltiplas singularidades, no encontro com o *outro*, no respeito à sua alteridade e aos processos culturais próprios. Um discurso que afirma a legitimidade de ser o que se é, de respeitar e aceitar o *outro como legítimo outro* (MATURANA, 1998, p. 23). Alguém que *não sou eu*, que não se constitui como um *mero espelho*, que foge, escapa ao *meu controle*. Um outro que tem o direito de ser *diferente* de mim e não meramente *diverso* a mim. Neste sentido encontramos nas contribuições de Homi Bhabha (1998) e em sua distinção entre *diferença* e *diversidade* elementos que nos ajudam a melhor compreender esse movimento e dentro dele a escola, seus fluxos e atravessamentos.

Bhabha alerta que o conceito de **diversidade** cultural implica, sobretudo, reconhecimento da pluralidade de práticas, valores, costumes, tradições, o que significa olhá-las como *dados naturais*, como se inerentes às múltiplas culturas fossem, numa concepção de convivência harmoniosa entre os diferentes também dada como naturalizada. Este autor nos alerta de que isto é mito e discurso ilusório.

Quanto ao conceito de **diferença**, afirma ainda Bhabha que pode contribuir para tornar explícitos procedimentos de hierarquização cultural - estes produzidos em processos marcadamente históricos e tecidos em meio a jogos de relações de poder. Desta forma, o uso de um ou outro vocábulo - diferença ou diversidade - não é mera alternativa retórica. Afinal, como adverte Bakhtin, "todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua." (1990, p. 15). Desta forma, nenhuma palavra significa em vão, apesar de muitas vezes as palavras mudarem para que nada mude. Defendemos, como Bhabha, que assumir a ideia de diferença é uma insistência linguística que contribui a favor das lutas políticas contra a invisibilidade de grupos e a favor da presença potente do *outro*, já que desta forma "emerge a diferença cultural como categoria enunciativa, oposta a noções relativistas de diversidade cultural ou ao exotismo da diversidade de culturas." (1990, p. 97). A partir desta perspectiva, nos parece fundamental assumir o conceito de *diferença* e as implicações deste conceito para o fazer escolar cotidiano.

DIFERENÇA OU DIVERSIDADE: ALGUMAS ESCOLHAS E REFLEXÕES

A discussão acima vem nos lembrar de que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1995, p. 92). Os signos não são neutros, mesmos que aqueles que os produzam possam desejar que assim seja. Como nos adverte mais uma vez Bakhtin, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios (idem, p.41). As palavras são, portanto, prenes de "pontos de vista".

Desta forma, diferença e diversidade carregam mil fios que tecem múltiplos sentidos e pontos de vista. Marcar a opção por uma e não outra traz consequências para as práticas pedagógicas e curriculares. As palavras que usamos para nomear revelam concepções de mundo, de sujeito, de conhecimento, descrevem conceitos e convidam a pensar ou repensar o mundo de certo modo. A nomeação que fazemos jamais é neutra. Desta forma, a opção por nomear de *diverso* ou *diferente* o outro também não é. Nomear, de certa forma, representa um esforço por determinar uma identidade aquele ou aquilo que é distinto. Nomear, portanto, significa simplificar, limitar, reduzir.

Por outro lado, continua a produzir-se e naturalizarem-se práticas sociais excludentes e processos de subalternização de saberes. Estes saberes e práticas, hierarquizados como se inferiores fossem, em boa parte das vezes são aqueles tecidos por sujeitos oriundos das classes populares, majoritariamente negros e/ou pobres. O resultado tem sido o que Santos tem denominado por *epistemicídio* (2006, p. 87): o assassinio do conhecimento gerado pelos grupos não dominantes.

Assim, parecemos viver em um tempo contraditório e, por vezes, paradoxal. Um tempo simultaneamente de mutações vertiginosas e estagnação. De conflito e repetição. De excesso de novidade e de retorno à tradição. De anúncio de *novos tempos* e, ao mesmo tempo, da proclamação do *fim da história*. Como chega a afirmar Santos (1996, p. 16):

Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e sua impossibilidade política. Este tempo paradoxal cria-nos a sensação de estarmos vertiginosamente parados.

Mesmo concordando com a *cartografia* delineada pelo autor, e reconhecendo que os tempos são de *perigo e cuidado*, penso ser necessário também apontar e apostar nos espaços de fratura e fissura que esse mesmo tempo engendra. Se vivemos num período de crise, vivemos também numa época de busca e possibilidade de sua superação. Creio ser importante, neste contexto, a retomada da fecundidade que certa compreensão da ideia de crise, pode nos trazer. Uma pista dessa possibilidade pode estar na etimologia do termo. Encontramos a origem da palavra *crise* em *kri* ou *ki*, tendo seu significado vinculado às palavras desembaraçar, purificar, limpar, e no verbo grego *Krinein*, significando avaliar, separar, distinguir, determinar, optar, escolher, decidir.

Em contrapartida, a palavra crise se inscreve, dentro da cultura chinesa, como representação de uma relação dialética: é, ao mesmo tempo, morte, mas também representa vida. Crise, neste sentido, é perda e oportunidade, convivência entre novo e velho, entre o que surge e o que se foi. Crise implica, assim, ruptura, descontinuidade, problematização, tomada de decisão e, conseqüentemente, abertura a novos caminhos. A fecundidade da crise está, portanto, na possibilidade de encontrar novas saídas.

Para Benjamin (1985), uma nova saída possível está no resgate do passado vivido individualmente e coletivamente. Isto implica um esforço em trazer para o presente um conjunto de experiências que estão no plano da memória, resignificando aquilo que se viveu, a fim de que estas experiências possam provocar inconformismo, espanto, indignação, pois "do que necessitamos com mais urgência é de uma nova capacidade de espanto e de indignação que sustente uma nova teoria e uma nova prática incorformista, desestabilizadora, em suma, rebelde." (SANTOS, 2006, p. 2)

Se a educação, fazendo parte deste contexto, vive também uma crise, é necessário mergulhar no sentido original da palavra, escolhendo, decidindo, optando por buscar a vida, por olhar novamente a escola, mudando o ponto de vista ou o lugar de onde vemos, desenvolvendo o que Bakhtin (2000) chama de *exotopia* ou *excedente de visão* (p. 44). É urgente desenvolver *na escola, com a escola*, não apenas *sobre a escola, atos de contemplação* vistos como *algo ativo e produtivo* (BAKHTIN, 2000, p. 44), não como uma mirada neutra e preguiçosa. Contemplação que possa enxergar os *acontecimentos* (LARROSA, 2001) singulares vividos na escola. Acontecimentos, como discute este autor, vistos como *experiências*: aquilo que "nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (LARROSSA, 2001, p. 21). Acontecimentos são, portanto, o que nos atravessa diariamente na escola ... se nos deixamos afetar pelas crianças, por suas falas, ações, gestos, silêncios.

Mirar os acontecimentos na escola é um convite e uma necessidade. É a possibilidade de uma nova escola poder ser vislumbrada, porque (re)vista, (re)visitada, (re)conhecida.

Olhar para os acontecimentos vividos no cotidiano da sala de aula, reencontrar-nos com as imagens que, de alguma forma, se tornaram desestabilizadoras, aquelas imagens e acontecimentos

que nos fizeram sair do lugar de onde comodamente estávamos, nos possibilitando um encontro com a *diferença* e nos desafiando a pensar e praticar modos outros de viver e compreender a alteridade que não seja de *nomeação, discriminação, seleção, domesticação e controle do outro/do diferente?* (SKLIAR, 2003). Desta forma, olhar o cotidiano e deixá-lo nos atravessar como experiência nos permiti desconfiar dos frágeis discursos que afirmam, em relação à diferença, ao *respeito* e à *tolerância*. Afinal, é preciso:

(...) melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não para acabar com elas, não para as domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério. (SKLIAR, 2005, p. 59).

Este texto procura olhar a escola como *locus* de acontecimento, como lugar de produção e emergência de saberes, como instância em que narrativas e experiências se atravessam e nos atravessam cotidianamente, provocando inquietação. Este artigo busca, ao mesmo tempo, entender como as diferenças emergem no cotidiano de uma classe de alfabetização e como são vividas, narradas, compreendidas, experienciadas pelos alunos e alunas, bem como por sua professora - eu.

Não pretendo mostrar de uma forma exemplar como situações em que as diferenças se explicitam, são vividas e tratadas em uma turma de alfabetização. Pretendo, ao contrário, narrar os *acontecimentos*, a fim de tentar melhor entendê-los. São situações vividas por mim como experiências profundamente inquietantes, desestabilizadoras, formativas. Situações sob as quais não sabia como deveria agir. Situações que deixaram em mim marcas, lições.

Vou então buscar na memória histórias que contribuíram para que eu desconfiasse de minha onisciência e onipotência. Experiências que aguçaram minha vontade de ser uma melhor professora alfabetizadora, contribuindo para que meus alunos e eu mesma não apenas aprendêssemos a ler a palavra, mas também a ler e a compreender a vida, como Freire nos convida.

Tenho aprendido com Benjamin que "o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente." (1985, p. 223) Isto significa dizer que as histórias de alunos e alunas, de professores e professoras emergem das memórias docentes, vez por outra acordando as consciências com um chamado: *é preciso não esquecer*. Para não esquecer é preciso (re)lembrar o convite de Paulo Freire a cada educador e educadora, convite reiterado em toda a sua vida e em cada obra sua: *testemunhar. Denunciar. Não silenciar*. Ou ainda fazer ecoar as palavras de Benjamin para quem "nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (1985, p. 223).

É preciso não esquecer. Sentir-se indignado com a desigualdade produzida numa sociedade desigual. Não se deixar levar pela inércia da razão indolente de que fala Santos (2000). E repetir, repetir - até ficar diferente (BARROS, 1993).

Este artigo busca em minhas memórias de professora pequenos acontecimentos, mesmo sabendo que "não significa conhecê-lo como ele de fato foi." (BENJAMIN, 1985, p. 224). Significa, isto sim, me apropriar de uma reminiscência, tentar compreendê-la e tirar dela possíveis lições.

Uma dessas lições está na afirmação de que, se é verdade que o cotidiano mostra provas de certa previsibilidade, nos traz pistas também de que a história se refaz a cada dia e que olhar o cotidiano a *contrapelo* pode reacender e alimentar nossas ações e utopias na construção de novas formas de sociabilidade mais fraternas e emancipatórias.

O COTIDIANO QUE NOS ATRAVESSA

Sou uma professora de dupla identidade, estando, talvez pudesse dizer, num *entrelugar*: formo professores e professoras para as séries iniciais, já que leciono no curso de pedagogia, mas também sou alfabetizadora, posto que ensino no chamado 1º ano de escolaridade, *tempolugar* que chamávamos, até há pouco, de classe de alfabetização.

Gosto de afirmar que sou, seguindo os conselhos de Freire, uma *dodiscente* (1997, p. 31), pois não apenas ensino outros e outras a ensinar, mas, sobretudo, aprendo nesta relação dialógica, buscando ser docente e discente aula após aula, ensinante e aprendiz encontro após encontro, ouvinte e narradora dia após dia, vivendo uma intrincada rede na qual pesquisa e ensino não se dissociam, mas se interconectam e se interpenetram em infindáveis e complexos movimentos e tessituras.

Portanto é com o espírito de quem se pergunta sempre que tenho, como muitas outras professoras, buscado no cotidiano alternativas viáveis, tantas vezes coletivas, para a crise anunciada. As alternativas se encontram no estranhamento e na interrogação sobre o vivido, na desnaturalização do que testemunhamos na escola e na tessitura de ações que permitam novas relações.

Professora que sou, me habita histórias de todo tipo, vividas ou ouvidas no cotidiano de muitos anos de/na escola. São narrativas que contribuíram para interroga-me sobre minha prática e me fazer pensar sobre que tipo de conhecimento tenho desejado construir ou favorecer em minhas turmas, e aquele que realmente tem sido tecido com meus alunos - o que Santos tem denominado por *conhecimento-regulação* e *conhecimento-emancipação*.

O paradigma da modernidade ocidental comporta duas formas principais de conhecimento: conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. O conhecimento-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância, designado por caos, e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância, chamado colonialismo, e um ponto de conhecimento chamado solidariedade. (SANTOS, 2006, p. 85).

Assim, compartilho três cenas vividas no cotidiano de ser professora alfabetizadora. Três cenas que me fizeram pensar sobre as possibilidades de construirmos na sala um conhecimento que seja, de fato, solidariedade. De tecermos coletivamente na escola um espaço de experiências emancipatórias. Um espaço que visibilize as diferenças, que possibilite o compartilhamento do vivido, que fortaleça o combate à trivialização dos sofrimentos, que permita a recuperação da capacidade de espanto e de indignação, que fortaleça as crianças para denunciarem situações nas quais se sentiram discriminadas, subalternizadas. Narro estas três histórias confiando na crença benjaminiana (1985) de que é preciso impedir que o esquecimento, ameaça que pesa sobre nós fora e dentro da escola, apague as experiências, silencie as histórias, mesmo aparentemente pequenas, vividas no cotidiano de uma turma de crianças, mesmo vividas por sujeitos comuns, de *pouca importância*, por *alunos* que a tradição afirma serem "sem luz", como a origem etimológica do termo aponta. Afinal,

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. (BENJAMIN, 1958, p. 223).

Para que os acontecimentos não fiquem perdidos para a história é preciso criar um novo movimento, como diria nosso autor, a fim de "escovar a história a contrapelo" (p. 225). Afinal, "o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente." (BENJAMIN, 1985, p. 223). Isto implica narrar as histórias consideradas pouco relevantes para a história, pois são elas que trazem versões outras, vozes outras, sujeitos outros, acontecimentos outros. Vamos, então, às histórias.

CENA 1

Em roda, sentados no chão, estudantes de seis e sete anos esperam para ouvir a leitura de um tradicional conto da literatura mundial: O Patinho Feio. Frequentemente lida por mim nas turmas em que leciono, em múltiplas versões, ilustrada por diferentes nomes, mas sempre contendo o mesmo conflito, tal história mostra a epopeia de um ser que nasce diferente e, por isso mesmo, se vê rejeitado pelo seu grupo social, incluindo o grupo familiar. Isso resulta em seu deslocamento por terras desconhecidas, em busca de aceitação e de pares que o compreendam. Ao fim, transformado em cisne, não mais o feio patinho de antes, encontra a felicidade, ao se reconhecer no fim da jornada, distanciado de sua figura inicial. Em algumas versões, a imagem da mãe do Patinho é protegida, sendo delimitada como a única personagem a aceitar o pato como *legítimo outro*. Talvez aqui, como em outros contos, a conduta original da mãe tenha sofrido mudança por força de certa negociação com a tradição e moral cristã que nega ter uma mãe condutas não amorosas. Afinal, o comportamento de rejeição materna parece incompatível e indesejada, apesar de não tão incomum.

Foi em um desses dias de leitura do conto que certo aluno, ao final da derradeira frase, disse para a turma com ar severo:

“- Eu não gosto dessa história. Eu não gosto desse pato. Agora eu entendi por que ele é um patinho feio. Ele é preto!”

Ao deter meu olhar para as ilustrações do livro, vi que todas retratavam o pato como um ser negro. Posteriormente, quando sua nova identidade de cisne é revelada, este ser passa a ser desenhado como branco. Não restava dúvida. Meu aluno havia aprendido a lição: ser negro é ser feio, rejeitado e infeliz.

CENA 2

Início do dia. Uma das meninas leva uma novidade para mostrar à turma: um livro que ganhou de presente no dia anterior, data de seu aniversário. As crianças pedem que eu leia a história. “Menina bonita do laço de fita”, fala de um coelho branco que quer ser negro como certa menina que ele sempre via e que achava linda. Ao fim da leitura, ainda sob o impacto da história, uma das alunas dispara:

“- Ih, essa menina da história é preta igualzinha a Viviane.”

“- Não sou nada. - diz a menina magoada, sem conseguir conter o choro. - Minha mãe não deixa eu ser preta, não. Ela diz que eu sou moreninha.”

CENA 3

Por último trago uma cena que aconteceu há alguns anos, mas que mantenho viva em minha lembrança. Foi durante uma atividade de leitura e escrita e teve sua centralidade em uma desastrosa escolha pessoal. Trabalhava à época com parlendas por serem textos pequenos, de fácil memorização e propício a descobertas relativas à estabilidade da relação grafia-som. Assim, trouxe, para aquele dia, mimeografada, o que na época era o único recurso disponível na escola, uma tira para cada aluno. Deveriam ler, copiar e ilustrar aquele pequeno texto. A parlenda consistia na seguinte frase: “Barra manteiga na fuça da nega. Minha mãe mandou bater nesta daqui 1,2,3”.

Naquele momento não sabia, como até hoje não sei direito, o que significa “barra manteiga”, especialmente no contexto daquela parlenda. Teria o sentido de passar um pedaço de manteiga em barra no nariz de uma menina negra? Outra expressão que não percebia conter um sentido racista era “fuça da nega”. Foi, portanto, com estranhamento que vi uma das únicas meninas negras da sala, aluna que já sabia ler e escrever perfeitamente, com a folha que havia entregado, completamente em branco. A folha, sem cópia, sem desenho, continha apenas o seu nome no alto da página. De cabeça baixa, sem disfarçar a vergonha, mal podíamos ver seus olhos. O motivo de tal reação, logo descobriria. Em uma folha do dever, um desenho provocava o riso dos colegas e era passado em rápida circulação entre eles: consistia na figura de Jéssica, com cara de porca, nariz enorme, fuçando o lixo e apanhando de um colega a mando de sua própria mãe. Ao lado do desenho, as palavras *nega* e os números 1,2,3. Do outro lado da sala, alguém em silêncio não se divertia nada com aquela ilustração.

ALGUMAS LIÇÕES APRENDIDAS COM AS HISTÓRIAS

Foi me deixando atravessar por acontecimentos como estes e buscando o movimento que Schön (1992) denomina de *ação-reflexão-ação*, que fui me (re)fazendo professora, ou, como hoje assumo: *professora-pesquisadora da própria prática*. Afirmar a nossa identidade pesquisadora, nós que atuamos na escola básica, é afirmar que conhecimentos são produzidos no chão da escola, não apenas nas Universidades ou nas Instituições de Pesquisa. Significa, ao mesmo tempo, negar um papel determinado para nós, papel naturalizado e simplificado, de meras consumidoras de teorias acadêmicas.

Zaccur e Esteban (2002) apontam o estranhamento que provoca em muitos a nomeação de nosso fazer pela expressão *professora-pesquisadora*. Dizem as autoras que isto é fruto de uma concepção que dicotomiza teoria e prática, indicando que ainda se crê que a docência é meramente o espaço da aplicação prática; e a pesquisa, o espaço da pura construção teórica.

É no cotidiano, contudo, no exercício de reflexão da prática docente que nos deparamos com situações desafiadoras, a exigir de nós modos outros de estar na escola e no mundo, caracterizando o que Freire (1999) denominou de natureza pesquisadora da prática docente. Digo isso para afirmar que não foi fácil viver as situações que narro anteriormente, pois não tinha fórmulas nem havia me preparado nem para ver nem para lidar com situações que envolvem racismo. Em geral, fingimos não ver, tornando as situações invisibilizadas. Ou pronunciamos uma palavra moralizante que não coloca na roda a temática, aqui também silenciando e invisibilizando aquele que fala e aquele que se cala.

Neste sentido, gostaria de aqui compartilhar algumas lições que as cenas acima trouxeram para mim. Não se constituem em profundas e longas análises cena a cena. São, isto sim, reflexões sobre aquilo que delas resultou em mim: aprendizagem e formação.

Uma das lições é que crianças vivem, mas também produzem situações de preconceito, discriminação, racismo, pois, estando imersas em uma cultura racista, são atravessadas diariamente por valores discriminatórios, não ficando a eles alheia ou isentas. Isto significa dizer que a concepção de infância como lugar de seres *inocentes, puros, angelicais* se constitui mais como um mito do que como realidade. Este mito tem sustentado a ideia de que não devemos discutir com crianças a respeito de assuntos como racismo, morte, guerra, homossexualismo, dentre outros considerados fortes demais para o mundo infantil, pois seria *macular inocências*. O problema desta concepção é desconsiderar que crianças desde muito cedo se perguntam sobre estas questões, pois estão a todo momento sendo atravessadas por elas. Ao contrário disso, sustentamos que crianças são sujeitos de seu tempo e lugar, sujeitos *da e na* cultura. É preciso, pois desenvolvermos um projeto de escola que discuta todo tipo de acontecimentos, o que inclui aqueles que fazem do outro, inferior. Para isso, é preciso assumirmos a centralidade que a linguagem tem na vida da criança. É por meio da linguagem que meninos e meninas constroem e reconstróem representações do mundo, de si mesmos e do outro. É por meio da linguagem que cada um pode afirmar-se autor de sua palavra, falar por si e transformar as relações que vive. Ao dizer a sua palavra e escutar a palavra do outro, aquele que se sentiu colonizado pelo dizer ou agir do outro, pode produzir uma contrapalavra, a fim de criar uma ruptura desse dizer ou desse lugar.

É no processo de diálogo, de interação e interlocução que os sentidos da fala do outro podem ser interrogados e postos em questão, ultrapassando um discurso e uma compreensão monológica da realidade. Neste sentido, é com Bakhtin que aprendemos que é preciso problematizar os discursos, interrogar seus sentidos. Os enunciados precisam ser confrontados com outros, respondendo a seus argumentos, inscrevendo-se assim num movimento que instaura a necessária polêmica e cria respostas ao discurso, pois, como afirma Bakhtin, "para a palavra nada é mais terrível que a falta de resposta" (2000, p. 356). Essa resposta pode representar uma refutação ao enunciado, mas pode ser também uma mudança na visão de mundo ou uma transformação de atitude do outro.

Como contribuir para que na escola nós, estudantes e docentes, possamos interromper um dizer marcado pelo automatismo em direção de uma voz carregada de presença? Benjamin afirma que vivemos um tempo de empobrecimento da narrativa. "É como se tivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências." (1985, p. 198). Nossa fala, despotencializada, perde sua dimensão de sabedoria e, portanto, de aura.

As histórias que trouxe para este artigo me mostram a importância do espaço na escola para a produção das narrativas compartilhadas, pois "as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (LARROSA, 2001, p. 20/21). É preciso que a escola possibilite espaços nos quais as crianças possam explicitar o vivido, dizer o que lhes pareceria indizível, contar sobre a violência, o preconceito e a discriminação, aprendendo, assim, a exercer o diálogo.

Fui aprendendo como lição que dialogar é, especialmente, saber perguntar propondo uma continuação à narrativa do outro, pois se a resposta não dá origem a uma nova pergunta, separa-se do diálogo e junta-se a um sistema cognitivo impessoal em sua essência (BAKHTIN, 2000, p. 411).

Como gestar novas formas de compreender o que vivemos? Bakhtin (idem) nos responde: estabelecendo diálogos com o vivido, com o outro, conosco mesmo, pois compreender implica saber que a compreensão é uma forma de diálogo. Nos diálogos novas palavras e contrapalavras convidam-nos a voltar a olhar o narrado para compreender não apenas o que foi dito, mas, também o que nos tornamos ao dizer nossa palavra.

Outra lição aprendida está na importância do que Santos (1996) chama de projeto pedagógico *conflitual* e *emancipatório*, entendendo que o conflito serve para desestabilizar concepções e olhar o sofrimento vivido pelo outro como resultado de nossas ações. O conflito, em boa parte das vezes é visto pela escola como algo a ser eliminado. É preciso buscar a todo custo a "harmonia".

A nossa ação docente precisa provocar em nossos alunos a busca por uma palavra que permita cada um "pronunciar o mundo" (FREIRE, 2001, p. 18). E pronunciar o mundo implica, antes, ler o mundo, sua realidade, interpretar aquilo que se vive, *desopacizar a realidade* e produzir uma palavra que traduza seu sentimento. Pensar na construção de um conhecimento que contribua para a emancipação das crianças é se desafiar e desafiar-las a desenvolver uma compreensão crítica da realidade, buscando novas relações, menos verticalizadas, menos preconceituosas, menos descomprometidas com a alegria de estar em grupo, com o grupo.

Com Tomaz Tadeu da Silva aprendemos que:

Uma perspectiva curricular que leve em conta as contribuições da crítica post-colonialista deve colocar no centro do currículo actividades e materiais que permitam aos/às estudantes uma oportunidade de examinar essas relações de poder, seu carácter discursivo e as características produtivas do processo de representação cultural do Outro. A crítica do etnocentrismo e do racismo assim como do machismo, apresenta uma oportunidade concreta aos/às educadores/as para começar a interromper aqueles processos de reprodução e perpetuação de relações de poder num dos locais onde eles se apresentam de forma mais constante e eficaz: na escola e no currículo. (TOMAZ TADEU, 1995, p.194).

Desta forma é no cotidiano que as situações acontecem, nos atravessam... É no cotidiano que descobrimos que "Do que necessitamos com mais urgência é de uma nova capacidade de espanto e de desopacizar a realidade indignação que sustente uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora, em suma, rebelde." (SANTOS, 2006, p. 82).

Os diálogos entre os alunos e as alunas que acontecem na escola dão pistas de que a imagem que cada um vê do outro é, muitas vezes, fragmentada, determinista, mutilada. A imagem vista como uma figura distorcida, muitas vezes produz um estranhamento em quem se vê e quem é visto. *Afinal, quem é essa que não sou eu?* A imagem do outro e de nós, produzida por um olhar simplificador, revela e produz cegueiras. Em nós e em quem teceu a imagem. Como afirma Morin (1990, p. 23), "esta cegueira faz parte de nossa barbárie". A barbárie da modernidade, diria Benjamin (1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas breves considerações finais gostaria de reafirmar que é preciso, no espaço da escola, que cada um de nós, professoras e alunos, aprenda a olhar o outro de maneira complexa, enfrentando o desafio de não esmagar a diferença, não a reduzindo ou rejeitando-a.

A afirmação de Freire, com a qual concordamos, é de que *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Neste sentido, muito antes de terem inventado sistemas de escrita, homens e mulheres liam o mundo e crianças por todos os lugares significam o mundo em que vivem. Ou seja: *leem o mundo*. O potencial emancipatório da leitura do mundo está em perguntas tais como: *para quê, para quem* ou *porque* dizemos o que dizemos? E é mais uma vez em Freire que encontramos importantes respostas: *para que os educandos possam escrever a sua vida, e ler a sua realidade* (2001, p. 19). Para que possam *pronunciar o mundo* (idem:18). Desta forma, encontramos em Freire alguém que rejeitava a palavra como ideologia da acomodação. Logo, não podemos concordar que a sala de aula é lugar apenas de informação. É também de formação. Assim, mais uma vez repetimos: é preciso abrir a possibilidade de um conhecimento sobre/com o mundo e sobre/com o outro mais rico, mais complexo, mais aberto ao imprevisto, à surpresa, ao encontro.

São muitas as lições que tenho aprendido no cotidiano da escola. As que trouxe nesta artigo são apenas algumas. Há outras, muitas outras, pois as perguntas e os interesses infantis provocam e revelam a sala de aula como *espaçotempo* plural constituído por múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar. Relações mais democráticas, mais solidárias, com crianças e professora vivenciando o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que podem resultar, também, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis (GERALDI, 2004).

- BHABHA, HOMI K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Origem do drama barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LARROSA Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Leituras SME, Julho 2001.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.
- _____. Alfabetização: concepções e imagens de ensino, aprendizagem e língua no cotidiano escolar. In: PLETSCHE, M. D.; RIZO, G. (Org.). **Cultura e formação: contribuições para a prática docente**. Seropédica: Editora da UFRJ, 2010.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas; tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Porto: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Artigo recebido em 19/03/2012

Aprovado em 03/08/2012