

FORMAÇÃO DOCENTE NO E COM O PIBID [OU SOBRE PRESENÇA, ALTERIDADE, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIA]

Carmen Sanches Sampaio¹
Ana Clara de Souza Oliveira²
Bianca Tex Romão Lima³
Rosiele Jossama da Silva Pacífico⁴

Resumo: Este texto socializa uma investigação-formação vivida no contexto de uma política pública nacional, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), mais especificamente no subprojeto de Pedagogia/Educação Infantil vinculado a uma universidade pública carioca. *No e com* o PIBID, o encontro entre universidade e escola básica e a aposta em uma relação onde ambas possam aprender e ensinar uma com a outra. Uma aposta ética pensada a partir da alteridade, da diferença, da singularidade, do cotidiano e da experiência. Aposta que exige presença, atenção e escuta. No exercício cotidiano da circularidade *prácticateoriaprática*, possibilidades para que a *lógica da explicação* ceda lugar à *lógica da conversação*, contribuindo para uma formação docente compromissada com saberes e experiências tecidos *com* xs professorxs. Uma formação que provoca o pensamento, a indagação, a dúvida, a conversa. Que pensamentos (nos) oferecem? Que inquietudes fazem presença a partir do vivido?

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Alteridade; Experiência.

Teacher education in and with PIBID (or about presence, otherness, narratives and experiences)

Abstract: This article investigates the byproducts of childhood pedagogy/education in a university that takes part in a state teacher development program called PIBID (Institutional Program of Scholarship for Trainee Teachers). Claiming that this investigation is centred *in* and *with* PIBID, means that we take into account the shared goals of school and university hoping for a relationship in which both can learn with one another. Also, it focuses in the ethical aspect encompassing otherness, difference, singularity which therefore require careful listening, presence and attention. The daily exercise of the cyclical phenomenon of practice/theory/practice opens up opportunities for a change in the logic of explanation giving room to the logic of conversation. Which thus contributes to the development of teachers that is deeply rooted in the shared knowledge and experience. Having in mind a format that values thinking, questioning, doubt and conversation we ask ourselves: which thoughts does this practice offer us? Which concerns arise from what is experienced in it?

Key-words: PIBID, Teacher Development, Otherness, Experience.

Formación docente en y con el PIBID [o sobre presencia, alteridad, narrativas y experiencia]

¹ Doutora em educação e Professora do Departamento de Didática, Escola de Educação e Programa de Pós-graduação da UNIRIO. Atuo na área da Formação Docente, inicial e continuada; educação infantil e alfabetização.

² Aluna do Curso de Pedagogia/Estudante vinculada ao PIBID de Educação Infantil - fevereiro de 2018.

³ Aluna do Curso de Pedagogia/Estudante vinculada ao PIBID de Educação Infantil - fevereiro de 2018.

⁴ Aluna do Curso de Pedagogia/Estudante vinculada ao PIBID de Educação Infantil - fevereiro de 2018.

Resumen: Este texto socializa una investigación-formación vivida en el contexto del PIBID (Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia), en el sub-proyecto de Pedagogía/Educación Infantil vinculado a una universidad federal carioca. *En y con* el PIBID el encuentro entre la universidad y la escuela básica y la apuesta en una relación donde ambas puedan aprender y enseñar una de la otra. Una apuesta ética cuyo punto de partida es la alteridad, la diferencia y la singularidad. Apuesta que exige presencia, atención y escucha. En el ejercicio cotidiano de la circularidad *práctica-teoría-práctica* posibilidades a que la *lógica de la explicación* pueda dar lugar a la *lógica de la conversación*, contribuyendo para una formación docente comprometida con saberes y experiencias tejidas *con xs* profesorxs. Una formación que provoca el pensamiento, la indagación, la duda, la conversación. ¿Qué pensamientos (nos) dan a ver? ¿Qué inquietudes hacen presencia, desde lo vivido?

Palabras clave: PIBID; Formación Docente; Alteridad; Experiencia.

Apresentação

*E é preciso oferecer o pensamento naquilo que tem de incerto,
de escassez de futuro, de insuficiência, de incompletude,
de sinuosidade, porque o pensamento é incerteza,
é aquilo que não nos deixa pré-fabricar,
é pura insuficiência, aquilo que leva o rosto do incompleto
e que nunca transita por caminho reto.*
Carlos Skliar, 2012

A aposta em ações de *formação-investigação* onde possamos dar vida a princípios teóricos, éticos, metodológicos e políticos que exigem, individual e coletivamente, a abertura para correr riscos e a interrogação de nossas certezas mais acalentadas, que nos habitam para além do imaginado, nos têm provocado a viver ações de *investigação-formação* que propiciem “experiências de pensamentos que nos permitam transformar o que pensamos e como vivemos” (KOHAN, 2012, p.9).

Sabemos que o *modelo de racionalidade técnica e instrumental* criticado, com veemência, há quase três décadas (SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1995; GERALDI; DARIO; PEREIRA, 1998; ALVES; GARCIA, 1999; GARCIA, 2008; SUÁREZ, 2007; SAMPAIO, 2008; SUSSEKIND; GARCIA, 2011; SAMPAIO; RIBEIRO, 2015), mas ainda hegemónico, subsidia processos formativos sob uma lógica que pressupõe o *outro* como “incapaz”, necessitando, portanto, de um *formador explicador*. Um *outro* que necessita ser “formado”, esclarecido, instruído, emancipado... logo, uma formação *sobre e para* o *outro*, professorxs⁵ e estudantes. Uma perspectiva de formação e, sobretudo, de

⁵ A escrita da marca de gênero com o *x* é uma opção cada vez mais presente em textos acadêmicos, sobretudo *no campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos*, ao qual nos vinculamos. Essa opção

conhecimento e de pensamento que enaltece a técnica e esvazia o pensar; que valoriza e legitima a instrumentalização docente em detrimento da criação e da autoria. Perspectiva alimentada por um “constante y perverso proceso de **empequeñecimiento** del otro, de **embrutecimiento** del otro”. (SKLIAR, 2007, p. 49).

Pensar e praticar a formação dx professxr referendada pelos princípios de alteridade, da *investigação da própria prática* (ESTEBAN & ZACCUR, 2002) e do *trabalho em redes como formas alternativas para a organização da formação e do trabalho docente* na perspectiva da *investigação narrativa e da experiência* (CONNELLY; CLANDININ, 1995; 2015; SUÁREZ, 2007; SKLIAR; LARROSA, 2009; RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016) tem sido o foco de nossas ações de formação-investigação. Processos inscritos em lógicas outras, outras linguagens e outro marco de pensamento compromissado com a “descolonialidade do saber e do ser” (MIGNOLO, 2010) que exigem o exercício de uma vigilância epistemológica, ética e política convidando-nos ao desafio de, em nossas ações, afastarmos-nos de um modelo de formação docente que investe na aplicabilidade do instrumental teórico. Perseguimos a circularidade *prácticateoriaprática*⁶. Na prática surgem muitas das questões e perguntas que (nos) inquietam. A ida à teoria se dá numa relação dialógica alimentada pela compreensão e não pela explicação da teoria sobre a prática. Nesse processo, prática e teoria se reaproximam e se retroalimentam potencializando compreensões, ações pedagógicas, aprendizados, ensinamentos.

*Com e no PIBID*⁷, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, mais especificamente, no sub-projeto de Pedagogia, de Educação Infantil de uma universidade pública carioca, quatorze estudantes-bolsistas, uma professora vinculada à universidade, duas professoras supervisoras da escola básica, uma professora alfabetizadora e um estudante do doutorado dessa mesma universidade, durante quatro anos, experienciaram processos (com)partilhados de formação no encontro *com* professoras, *com* crianças e, sobretudo, consigo mesmxs, no

busca questionar uma lógica binária segundo a qual somente dois gêneros são possíveis: masculino e feminino, denotando machismo e misoginia, uma vez que o masculino prevalece sobre o feminino e outras expressões de gênero são invisibilizadas.

⁶ Nos grupos de pesquisa e estudos vinculados ao *campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos* temos unido termos, compreendidos pela ciência moderna como polaridades excludentes, no sentido de interrogar a dicotomia clássica que sob esta perspectiva teórica os constitui.

⁷ Consultar: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

movimento de ouvir e falar *com*, assumindo o desafio de viver a “alteridade como experiência” (SKLIAR, 2014).

No *encontro com o outro*, como ressalta Contreras Domingos (2009, p. 8), “intercambiar palabras, palabras que son el eco de una experiencia, quizás de la experiencia misma del encuentro”. Compartilhar, ressaltamos, pontos de vista, às vezes próximos, parecidos; outras vezes distantes, diferentes. Mas a intenção e o compromisso assumidos, nos processos formativos vivenciados, são que a *lógica da explicação* ceda lugar à *lógica da conversação*, de modo que o saber possa ser abordado como um instrumento capaz de empoderar aos que carecem de poder (FALS BORDA, 2010), sem produzir, no processo, novas relações de subalternização. O poeta Manoel de Barros (2010), companheiro de leituras e conversas, lembra-nos, com ternura: “explicar afasta todas as falas da imaginação”.

Neste texto - gestado no processo de escritura de três monografias de autoria de estudantes-pibidianas, aqui, co-autoras -, socializamos e colocamos em discussão aprendizados, acontecimentos, modos de viver e perceber o que passou, entre nós, nesse processo formativo *no* e *com* o PIBID. No encontro *com* o outro, a possibilidade de irmos além do já conhecido, do que já fazemos ou dizemos. Isto nos mobiliza, movimenta-nos no sentido de abrimo-nos à experiência... E algumas perguntas se apresentam como disparadoras de pensamentos: O que vivemos durante esse processo de formação *no* e *com* o grupo? Vivemos experiências? Como saber, se a experiência é do campo do indizível, do não previsto, do que não se sabe, do singular, da ordem do acontecimento? Se não faz sentido pensar a experiência sem a experiência, como, então, pensar a experiência? Que relações podemos estabelecer entre formação e experiência? Entre formação e pesquisa? Entre docência e pesquisa? E entre formação, experiência, crianças e infâncias? O que é possível narrar do encontro *com* as crianças e suas infâncias, no cotidiano da escola? Que gestos narrar? Que gestos, tempos e temporalidades nos atravessa(r)am? Estar *com* as crianças faz durar a nossa própria infância? Qual a potência dessas perguntas para a formação docente, para o processo vivido *no* e *com* o PIBID? O que nos dão a pensar?

PIBID: Formação Docente no encontro entre Universidade-Escola

No site⁸ da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), encontramos a apresentação do PIBID. Um Programa Institucional, de abrangência nacional, sendo uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Através do Pibid, são concedidas bolsas a estudantes da licenciatura que participam dos projetos a ele relacionados, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior, em parceria com escolas da rede pública de ensino da educação básica de todo o Brasil. No bojo do PIBID, xs estudantes devem se inserir no contexto escolar para que, desde o início da formação acadêmica, possam desenvolver atividades didático-pedagógicas sob a orientação de umx professorx da escola pública vinculado ao Programa e dx professorx da licenciatura. O Programa tem como objetivos:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Uma política pública nacional implementada na gestão do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, articulado à luta, muitas vezes miúda e cotidiana, de educadores e profissionais da educação que defendem princípios éticos e políticos de valoração da escola básica, escola pública popular, como *espaçotempo* de criação, construção de conhecimentos e de formação docente. Este Programa, o PIBID, provoca, sobretudo, o encontro entre a universidade e a escola e a aposta em uma relação onde ambas possam aprender e ensinar uma com a outra, onde uma não diminua a outra, não se coloquem em posições de alto ou baixo, superior ou inferior, de melhor ou pior.

⁸ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Afinal, o que pode um encontro? Um encontro pode e não pode muitas coisas. Mas, entre elas, pode provocar a pensar e inquietar o ainda demasiadamente familiar, o ainda hegemônico: a universidade como o “local” da formação docente. Universidade compreendida como o local onde a verdade faz morada, onde as certezas se fortalecem, onde a teoria ganha uma dimensão explicativa imensa fazendo-nos acreditar que a “realidade” e a vida mesma podem ser explicadas, ordenadas, categorizadas, normativizadas, universalizadas.

A aposta no encontro entre a universidade e a escola onde *pensar é atenção e escuta* carrega consigo potencialidade e força. Força do próprio gesto ético da aposta. Força no gesto de interrogar o já dado e compreendido como “natural” e, especialmente, a força constitutiva das ações teimosas e afetivamente políticas de que é possível, como nos fala com insistência o filósofo Jacques Rancière, através do Pedagogo Joseph Jacotot, “caminhar contra o curso ordinário das coisas” (RANCIÈRE, 2015) e, nesse caminhar, movimentar o mundo.

Para nós, o PIBID é uma aposta ética. Uma ética pensada a partir da alteridade, da diferença, da dissonância, da singularidade, do cotidiano, da dialogicidade e da experiência. Aposta que exige presença, atenção e escuta. O que acontece entre a universidade e a escola básica? Talvez seja necessário, no movimento de pensar *com* esta pergunta,

(...) observar dejando lugar para el asombro (como la infancia), el extrañamiento (como el viajero y el extrajero) y el interés (como el espectador y el artista) sin dejar de registrar minuciosamente (como el detective) lo que pasa entre nosotros. (MOLINA, 2014, p. 19).

No processo vivido *no* e *com* o PIBID, no encontro entre a universidade e a escola básica, princípio constitutivo desse Programa, estarmos presentes e não ausentes, atentos e não desatentos, exigia, de nós, atenção. O que vivíamos? Como vivíamos? O que líamos? O que escrevíamos e como escrevíamos? Como narrávamos, entre nós, o vivido? Como nos relacionávamos *com* as crianças? E entre nós? E com as professoras, na escola? Penso que fomos, durante o processo formativo, vivenciando uma *proximidade cuidadosa* (Idem, p. 69), uma proximidade atenta ao que ia se mostrando na própria relação entre nós, professoras, estudantes e crianças e entre a escola básica e a universidade.

Em nossas rodas de conversa, realizadas semanalmente em nossos encontros de estudo e planejamento, procurávamos viver a circularidade *prácticateoriaprática*. As narrativas – das estudantes pibidianas, das professoras – da escola e da universidade – e estudante da pós-graduação –, que entre nós circulavam, revelavam-nos o desafio de pensar e conversar, a partir do experienciado *com* crianças e professorxs no cotidiano da escola, afastando-nos das explicações, das afirmações sem perguntas, de olhares que ressaltam a mesmidade, apagam as diferenças, nomeiam os diferentes. Os registros - nos cadernos de campo, nos celulares, em folhas - passavam, muitas vezes, de mão em mão, eram lidos e/ou fotografados e deixavam escapar um dizer infantil, uma reflexão realizada no assombro da observação vivida. E eram justamente os assombros e as surpresas que possibilitavam-nos ensaiar modos outros de ver, dizer e pensar o educativo. No movimento de estranhar o já conhecido, olhares, gestos de acolhida e de rejeição, silêncio. Com Jorge Larrosa íamos sendo provocadxs a substituir a distância crítica, compreendida e muitas vezes praticada com afastamento e neutralidade, por uma *aproximação amorosa*, na perspectiva defendida por José García Molina de uma *proximidade cuidadosa*. Uma relação, resalta Larrosa (2008), com o que existe e que se faz a partir da *proximidade* e da *amorosidade*.

Uma afirmação amorosa daquilo que existe. O tipo de relação que não desperdiça o que existe, talvez não seja o da intenção, mas o da atenção. Porque atenção e intenção são inversamente proporcionais. Quanto mais intenção, menos atenção. Quanto mais crítica e mais juízo, menos atenção, e vice-versa. (LARROSA, 2008, p. 188-189).

Em nossas leituras e conversas havíamos aprendido, teoricamente, que a atenção exige o *estar presente* e que se relaciona com o *cuidado*, com a *escuta* e a *espera*. (Idem, p. 190-191). Exercitar a atenção, um desafio cotidiano. Um exercício necessário e cuidado por todo o grupo: estar presente e atento não necessariamente às situações em si, mas às relações vividas, no que acontece nas relações: um *gesto mínimo*, como resalta Carlos Skliar (2014), um corpo que vibra, um olhar que faísca de curiosidade, uma palavra encarnada e encharcada de sentidos que nos mobiliza e/ou nos paralisa.

Estar presente e nos deixarmos atravessar pelos acontecimentos vividos na escola para experienciarmos através deles, com as crianças e as professoras, uma

formação construída *com* a escola. E quando falamos em experiência, nos referimos “àquilo que nos passa, nos toca, nos transforma. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.21). Uma experiência não acontece se não há o outro, a relação com o outro, o estar junto, o encontro com alguém ou algo que não somos nós: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. (Idem, p.25). E vale lembrar: para ser tocado, é preciso estar aberto para a escuta, para o encontro *com* o outro. Isto porque, como nos fala ainda Larrosa (2011), o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. E é através da disponibilidade, da abertura, que com as crianças pudemos viver momentos, acontecimentos que nos tocaram. Deixamos, assim, a necessidade de apenas informar, explicar todas as coisas que existem, nos permitindo pensar, refletir *com* as crianças sobre elas. E, nesse processo de reflexão e movimentação do pensamento, a possibilidade de sermos tocados pelos acontecimentos, que passam a carregar mais sentidos: ao nos passar, experienciamos os momentos vividos...

É importante ressaltar uma outra aposta que vivemos no nosso grupo: o trabalho de pesquisa, criação e investigação, construído *com* a escola e não *para* ela, uma vez que entendemos a formação de maneira colaborativa e dialógica, onde relações de consenso e dissenso, afirmação e/ou esclarecimento, de pergunta e/ou de resposta são constitutivas desse processo formativo.

Perseguimos, insistimos uma vez mais, a circularidade *prácticateoriaprática*, que contribui para uma formação compromissada com saberes e experiências tecidos pelxs professorxs, uma formação que provoca o pensamento, a indagação, a dúvida, a conversa. Ao fomentar a inquietude, vamos nos tornando professorxs que compreendem a beleza e a importância da diferença, do encontro, do desafio, porque o cotidiano, sabemos, é território da complexidade, *espaçotempo* de produção de saberes, de conhecimentos. No encontro da universidade *com* a escola básica, na vivência do cotidiano, vamos potencializando nossas práticas, nos (re)inventando, transformando-nos, formando-nos... no processo desafiante de viver a complexidade do dia a dia da escola.

A seguir, narramos encontros vividos, *com* crianças e professoras, neste processo formativo *no* e *com* o Pibid. Que perguntas (nos) provocam? Que

pensamentos (nos) oferecem? Que inquietudes fazem presença, a partir do vivido?

Nas narrativas em primeira pessoa das três então estudantes, co-autoras deste texto, (in)quietudes e aprendizados vividos por cada uma e, também, por muitxs de nós, neste processo coletivo de formação docente, *no* e *com* o PIBID. Vamos a elas...

Rosiele e a Bruxa Tagarela [ou sobre infância, leitura e escrita na educação infantil]

Era uma manhã como as outras, repleta de atividades. Mas, nesse dia, a professora de umas das turmas que estavam na sala levou para mostrar às crianças os acessórios usados por uma “bruxinha” que havia visitado a escola, em um outro dia.

Fazendo suspense, com o intuito de deixar a atividade mais dinâmica e divertida, a professora ia tirando de uma grande sacola alguns acessórios e ia instigando as crianças a falarem se elas os reconheciam ou não. Primeiro, a professora pegou as meias coloridas, depois as luvas, o nariz, os óculos, o chapéu, um cordão... e, por fim, montamos a Bruxa Tagarela. Então, a professora propôs que as crianças desenhassem suas bruxinhas, e eu fui desenhar a minha também.

Enquanto estava fazendo o meu desenho, duas meninas pediram para me ajudar e, então, fomos colorindo e acrescentando outros traços. Paralela a essa atividade, havia grupos de crianças que brincavam com massa de modelar e outras que brincavam com peças de montagem, já que não se interessaram muito em fazer o desenho. Interessada, então, nas outras atividades, uma das meninas deixou o desenho que estávamos fazendo, mas Karina e eu permanecemos colorindo juntas durante um tempo. Em meio à agitação da sala devido ao número de crianças e às outras atividades que ocorriam no momento, deixei Karina terminando o desenho e fui ajudar às crianças que estavam brincando com a massa de modelar. Quando Karina terminou, aproximou-se de mim, me entregou o desenho e saiu correndo sem dizer nada. Peguei o desenho que fizemos em conjunto, mas quando olhei em seu verso, vi que havia escrito meu nome, quero dizer, o nome pelo qual me chamam na escola, assim como as crianças fazem em seus desenhos. Agradei e pedi para que escrevesse também seu nome, já que o desenho era nosso.

Fiquei muito feliz pelo fato de as crianças se aproximarem de mim com o objetivo de construir juntos, acrescentar formas, cores e ideias a um desenho que

inicialmente era meu. Esse movimento mostra a importância de percebermos a magia que existe em nossas atitudes e a necessidade de abrirmos espaço, potencializarmos as possibilidades, permitindo que as crianças façam parte dos acontecimentos como agentes interativos do processo de *ensinoaprendizagem*. E, talvez, mais que isso, que as crianças nos surpreendam e nos ensinem a não as subestimar.

E isso foi possível porque me mantive aberta para que Karina e a outra menina pudessem participar do desenho. É preciso entendermos as crianças como sujeitos pensantes, sociais, que contribuem durante todo o tempo com novas ideias e, a partir de então, legitimarmos os saberes da infância como relevantes e tão importantes quanto tantos outros saberes. Através dessa abertura, pude experienciar esse momento, que me transformou, mudando meu olhar mais uma vez sobre a infância. Essa surpresa, preciso dizer, que se fez presente, ainda, pelo fato de existir em mim, uma concepção que pensa a criança como não tão capaz quanto o adulto. Quando ela escreve o meu nome, ela estilhaça meu olhar inicial em mil pedaços, me provoca a pensar que ela, como criança, pode muitas coisas, muitas das quais estão fora da lógica do adulto, que, para saber e/ou se aproximar do que pensa e sabe uma criança, é preciso estar perto delas, abertxs ao que tem a nos dizer.

Foi esta a minha primeira experiência com a escrita alfabética das crianças, que, nessa situação, me trouxe espanto devido à minha visão sobre a alfabetização e seu processo como sendo algo muito difícil e que aconteceria depois de etapas pelas quais as crianças passariam ao longo da vida. Visão um tanto quanto equivocada e adultocêntrica, mas que, devido à pesquisa *com as crianças no cotidiano escolar*, enquanto bolsista do PIBID, pude estranhar, no sentido de refletir, questionar, me refazer e aprender com elas o que a infância tem a nos dizer. Fomos ensinados a acreditar que a educação deve seguir etapas, divisões sob uma perspectiva positivista de ensino que coloca a educação como sendo um processo cumulativo do mais fácil para o mais difícil, na perspectiva do adulto.

Através dessa perspectiva, a alfabetização, entendida por um olhar mecanicista, nos denuncia Smolka (2008), deveria se iniciar apenas no primeiro ano do ensino fundamental, em que, através de métodos sintéticos ou analíticos que colocam letras, sílabas, palavras e frases como centralidade no processo de aprendizagem, as professoras ensinariam às crianças os códigos para que possam decifrar a escrita.

Através dessa perspectiva teórico-metodológica de alfabetização, as relações entre o vivido dentro e fora do espaço escolar são desconsideradas, pois se foca na memorização e repetição daquilo que é ensinado pela professora sob uma concepção tecnicista de ensino. E assim, mais uma vez, alguém que não ocupa o lugar da infância vem dizer e impor o que é considerado melhor para as crianças.

Ao contrário do que fomos ensinadas a acreditar, é possível que, ainda na Educação Infantil, as crianças demonstrem interesse pelo processo da leitura e escrita, sendo importante estarmos atentas para que não acreditemos na infância como fase inicial, de impossibilidades, mas que possamos trocar essas definições por outras que entendam a infância como momento privilegiado da inventividade, criação, possibilidade, potência (KOHAN, 2007).

Ao compartilhar meu desenho com Karina e ao receber dela o mesmo com a escrita de meu nome, ampliei meu olhar para a beleza da singularidade e pluralidade da infância, afinal, ler e escrever não era parte de uma obrigação, mas de uma necessidade de Karina, que, estando inscrita em um mundo que a rodeia de letras e significados, demonstra o interesse e a necessidade de se expressar através da linguagem escrita.

Refletindo acerca desse acontecimento, penso em crianças como Karina que, interessadas pelo processo de escrita estando na educação infantil, são reprimidas e não têm visibilidade em uma escola, sala de aula em que se adota uma educação tecnicista, tradicional e que entende a infância como fase inicial, de incompletude, incapacidade. Nessa situação, quantas crianças como Karina ouviram de suas professoras, ao pedirem ajuda para escrever determinadas palavras, que aquele não era o momento de aprender a escrever? Ou que foram reprimidas por estarem atrapalhando os colegas por estarem ‘adiantadas intelectualmente’? Quantas foram impedidas de escrever por serem consideradas incapazes de aprender aquilo que estava determinado como conteúdo de um outro momento? Ou não puderam ter contato com a leitura e a escrita de forma mais direta porque a Educação Infantil é para “preparar” a criança para a alfabetização?

Participar do PIBID, desde o início da minha graduação, me possibilitou ter contato com professoras pesquisadoras de suas práticas, as quais compreendem a infância sob as concepções com as quais venho aqui narrando e que me fizeram

compreender a potência da educação vivida e experienciada com o outro, em contato *com* as crianças e *com* as professoras. Dessa forma, quando recebi a escrita de Karina que aprendeu a ler e escrever durante o período em que estávamos todos juntos no segmento da Educação Infantil, atentei meu olhar para a singularidade e pluralidade da infância.

E, assim, pude vivenciar na prática o sentido de estarmos atentos às necessidades de cada criança e, através dessa experiência, refleti acerca do processo de leitura e escrita na Educação Infantil como possibilidade, como convite, vivência, de acordo também com os desejos, curiosidades e vontade das crianças; afinal, elas vivem em um mundo de escrita e leitura e estão sendo expostas a elas inúmeras combinações que produzem sentidos, significados. Nada mais natural que algumas se interessem pela escrita mais cedo, outras mais tarde do que se é esperado, não cabendo, portanto, a nós, adultos, dizermos o que elas são capazes ou não de fazer devido à sua idade cronológica.

Tem sentido, se entendemos a criança como um legítimo outro, se uma criança se interessar pela escrita ainda na Educação Infantil, negar-lhe este acesso? Ou mais que isso: sendo um espaço de socialização, de invenção e de descobertas, não é a Educação Infantil um *espaçotempo* privilegiado para que as crianças tenham acesso a diferentes linguagens, inclusive a escrita? Por que não ouvir as crianças e compartilhar com elas aprendizagens desse processo?

Devemos atentar aos interesses das crianças com o intuito de potencializar suas práticas, seus pensamentos, porém precisamos também prestar atenção em seus saberes em construção, aquilo que, através de mediação e ajuda, podem vir a fazer sozinhas, como nos ensina Vigotski (1994). Assim, a escrita e a leitura não são imposição, mas direito das crianças. Quando percebemos o interesse de Karina que trazia perguntas e questões em relação à escrita, transformamos a aula em acontecimento e, de forma significativa, ela vai compreendendo a escrita e a leitura, junto com companheiros de sua turma e adultos que aí estão e vivem, com elas, as crianças, esse processo.

Esse acontecimento muito me marcou, pois me tirou do lugar de adulto que entendia a infância sob uma visão adultocêntrica para aprender com as crianças o sentido de um processo de *ensinoaprendizagem* banhado de significados, tanto para as

crianças quanto para nós adultos que passamos, através da escuta e legitimidade dos saberes das crianças, a aprender com elas. Assim, somos tocados ao passar por momentos como esses que nos transformam, nos tirando do lugar onde pensávamos ser o nosso lugar, então experienciamos os acontecimentos e nos damos conta de que, por sermos inacabados, nossos lugares, nossas ideias sempre estão se transformando.

Bianca: Tia, posso ajudar ela? [ou ainda sobre alfabetização, sobre conhecer as crianças com elas mesmas]

No início do 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, a turma que acompanhávamos desde a Educação Infantil, as crianças não escreviam convencionalmente e, também, não liam. Algumas se arriscavam mais, mas outras se retraíam. Alicia é muito carinhosa e alegre, mas se alfabetizar foi um grande desafio para ela e se apresentava de modo inseguro e tímido. Ana Paula, sua professora, costumava fazer brincadeiras em que as crianças precisavam ler e escrever. Ler e escrever como sabiam e podiam. Alicia se recusava a participar, seu rosto mudava de expressão e o medo e a insegurança tomavam conta dela a ponto, muitas vezes, de chorar. Eu me sentia confusa com as reações de Alicia e me entristecia por perceber o quanto a alfabetização estava sendo um processo, me parecia, angustiante para ela. Ana Paula conversou por vezes com ela, tentando fazer com que não tivesse medo e se arriscasse a escrever.

As crianças sempre me pediam ajuda para escrever e eu não sabia ao certo como ajudar. Comecei a pensar em como deveria agir diante das dúvidas delas. Em alguns momentos, elas não conseguiam identificar qual letra deveria ser usada, pediam que eu escrevesse para que copiassem, mas a ideia de copiarem algo me assustava e remetia aos métodos tradicionais; pensava, então, em soletrar, mas também tinha minhas dúvidas quanto a esse recurso. Ana Paula então me disse que não havia problema em soletrar ou escrever para as crianças, mas eu ainda não possuía segurança do que estava fazendo. Somente, aos poucos, no encontro com as crianças, no movimento de observar e de participar do processo que viviam e de escutar suas perguntas e de conversar com a professora sobre minhas dúvidas e ainda não saberes, fui pensando em possibilidades de ajudar. Mas, é necessário destacar que ajudá-las

não significava mais compreendê-las como não capazes ou com “dificuldades” e nem que eu não deveria interferir no processo. Eu estava ali, fazendo parte daquele momento e contexto, e as crianças percebiam e cobravam minha participação... Eu ainda fiquei pensando se estava atuando “certo” e a articulação com a teoria me ajudou neste movimento. A pergunta e a discussão realizada por Smolka (2008, p.43): “O que a professora “ensina” quando soletra *para* e *com* a criança alguma coisa que ela pede?” respondeu a um questionamento que me habitava fazia muito tempo.

A partir daí, comecei a perceber que muitas coisas passaram a fazer sentido. Passaram a fazer outros sentidos. Fui me dando conta de que as crianças foram ficando mais seguras em suas escritas. Elas eram provocadas a escrever criativamente e, neste processo, precisavam pensar, fazer perguntas, escrever como podiam; errar, acertar, contar histórias de forma compartilhada. Mas, como saber e pensar a alfabetização em uma *perspectiva discursiva* (Idem), construída no diálogo e na interação se não estivesse com elas, interagindo?

Beatriz, outra estudante, escreve e lê desde o 1º ano. Realizava as atividades de forma rápida e sempre estava disposta a ajudar às outras crianças. Ela costumava me perguntar:

- *Tia, posso ajudar ela?*

Em outro momento eu pensaria que não. Cada um deveria fazer o seu e deixar que o outro fizesse o dele. Mas, um dos princípios constitutivos de uma *alfabetização dialógica*, defendida por nós, é a solidariedade e a cooperação. Dessa forma, as crianças aprendiam, no processo de apropriação da linguagem escrita, a se relacionar, a ajudar, a serem ajudadas, a falar, a ouvir, a pensar, a questionar. Aprendiam a dizer coisas pela escrita. E eu aprendia *com* elas sobre elas mesmas e sobre *aprenderensinar* a ler e a escrever, provocando-me a repensar o já conhecido e a me surpreender com o vivido no cotidiano da escola.

Ana Clara: mas, o que é o PIBID? [ou sobre aprender com as crianças]

Estávamos em um momento de roda, com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, conversando com as crianças sobre a semana das “Jornadas de

Filosofias e Infâncias”⁹: o que gostaram e/ou não gostaram, como foi, para elas, viver o que vivemos na última semana na escola. Semana de muitas novidades, pessoas de diferentes países estavam circulando pela escola e isso fez com que as crianças nos trouxessem muitos questionamentos. Elas estavam muito curiosas sobre essas pessoas, que não eram do Brasil, falavam outra língua, possuíam outras culturas e não faziam parte, efetivamente, do grupo do PIBID/Educação Infantil, apesar de estarem presentes, entre nós, por meio das redes tecidas pelo grupo.

No meio dessa conversa, o PIBID virou tema da roda. Até que a pergunta foi feita por algum participante do grupo:

- *Mas, o que é o PIBID?*

Prontamente, Beatriz, uma das crianças da turma, respondeu:

- *São pessoas que querem ser professoras e vêm pra cá aprender com a gente.*

E Érika, outra criança, completou:

- *É uma roda de conversa que a gente conversa tudo que tem pra conversar.*

Francine, colega de Beatriz e de Érika, finalizou:

- *São um monte de professoras!*

O que essas três meninas dizem sobre o PIBID/Educação Infantil, mais do que bonito, é potente. Mostra que, em nossa relação com as crianças, não há superioridade, mas os princípios que seguimos, como a horizontalidade, a experiência, a alteridade... Nós aprendemos e ensinamos uns aos outros, em um processo de abertura ao outro, de empatia, de ver o outro como sujeito interativo e participativo, parte de nossas redes de formação docente. Vivenciar este momento, com as crianças, provoca uma postura de atenção e presença, de aprender a perceber *gestos mínimos* (SKLIAR, 2014), com uma *escuta sensível* (BARBIER, 2004) desafios do formar-se professora a partir de referenciais outros.

Estas falas também provocam um deslocamento. A partir do momento em que

⁹ As Jornadas de Filosofias e Infâncias fizeram parte das atividades do *VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação*, organizado pelo Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI - UERJ), com a temática “Mundos que se tecem entre “nosotros”: o ato de educar em uma língua ainda por ser escrita”. Recebemos, na escola pública, local de realização do sub-projeto do PIBID ao qual estamos vinculadxs, crianças e jovens da Argentina, Colômbia, México, Uruguai e outros Estados do Brasil. O VIII Colóquio aconteceu no período de 03 a 07 de outubro de 2016. Para mais informações: <http://www.filoeduc.org/8cife/>

eu, como estudante de Pedagogia, vou até a escola para aprender a ser professora *com* as crianças (“São pessoas que querem ser professoras e vêm pra cá aprender com a gente”), o (ilegítimo) lugar de superioridade concedido à figura do(a) professor(a) se estremece. O princípio da horizontalidade fica ainda mais evidente em nossas práticas por meio das falas das crianças. Talvez, por nos desafiarmos a experienciar tal princípio no presente, no cotidiano, e não como um objetivo a ser atingido no futuro.

Eu, como estudante e futura professora, me coloco em lugar de aprendente, lugar este que me permite aprender com o outro, com as crianças, com uma troca de saberes e experiências, que legitima tanto o meu saber quanto o saber do outro. Mas, para que isso aconteça, é preciso que o lugar de suposta superioridade do professor seja deslocado, que eu reconheça o outro como potente, como legítimo outro, como um sujeito ativo de seu processo de *aprendizagem* *em* *sino*. Processo que não é vivido sozinho, mas em uma construção entre estudante e professor e/ou entre estudante e estudante, por meio da troca de conhecimentos, tecendo, assim, possibilidades outras de pensar e praticar a docência.

Para seguir pensando...

Viver processos de formação docente, no contexto desse Projeto Institucional, *no e com* o PIBID, no *encontro* entre a universidade e a escola básica significou, para nós, fortalecer, intensificar, (re)ver e ampliar modos outros de *pensarpraticar* a formação de professorxs, formação inicial e permanente.

Ao longo dessa formação-investigação, narrativas – orais, escritas e imagéticas – foram construindo as memórias do vivido. Memórias que carregam consigo detalhes percebidos por uns e ignorados por outrxs. Sentidos percebidos e compartilhados que provocaram ver e compreender o inicialmente não visto e compreendido a partir do vivenciado na singularidade do acontecimento e dos *encontros como acontecimento*. Acontecimento que chega sem aviso, rasgando modos aprendidos de lidar com as crianças, de pensar o processo de *aprenderensinar*, das relações das crianças com a linguagem escrita, de nossas relações com a alfabetização das crianças. Acontecimentos que causavam estranheza, tonteira pedagógica, muitas vezes. Provocavam surpresa, conversa, leituras e escritas. Uma espécie de abertura ao estranhamento de nós mesmos reclamava por presença, de modo que a experiência, quiçá, pudesse ser vivida, abrindo possibilidades para uma formação docente enquanto transformação.

Processos, como ressalta há tempos Wanderley Geraldi, “que necessitam de tempo de formação e não meramente um acompanhamento que responda a dúvidas”. (GERALDI, 1997). No PIBID, a garantia que estudantes se mantivessem no Programa por até quatro anos legitimou um *tempo de formação* potente para a criação de vínculos afetivos e a constituição de grupos, de maneira que a formação pudesse ser vivida em conjunto, de modo coletivo e singular. Escola e Universidade compreendidas como *espaçotempo* de saber, conhecimento, ensino e pesquisa. No encontro, sobretudo, *com* as crianças, no cotidiano da escola, o desafio de abrir-se ao ainda não pensado, estranhar o já conhecido e ouvir, com alegria, o que nos diziam, quando chegávamos:

- Hoje é dia de Pibid!

Referências:

ALVES, N; GARCIA, R. L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, J. Prólogo. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (comp.) **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. 2ª ed. Revisada. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. 1ª ed., Barcelona, Laertes, 1995.

ESTEBAN, M. T; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora Pesquisadora**: uma práxis em construção. Petrópolis: DP *etAlii*, 2002.

FALS BORDA, O. Pesquisa-Ação, ciência e educação popular nos anos 90. In: STRECK, D. (org.). **Fontes da Pedagogia Latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GARCIA, R. L. (org.) **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, W. **Portos de passagem**. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, C. G.; DARIO, F.; PEREIRA, E. A. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. ^[1]_[SEP]

_____. Palavras, passos e nomes para um projeto. In: KOHAN, W.; OLARIETA, B. F. (orgs.). **Em Caxias, a filosofia en-caixa?** A escola pública aposta no pensamento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. ^[1]_[SEP]

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

_____. **Notas Sobre a Experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr., nº19, 2002.

LIMA, B. T. R. Narrativas alfabetizadoras: formar-se professora no cotidiano de uma alfabetização discursiva no Pibid/Unirio. Brasil, 2017, 52 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Escola de Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

MOLINA, J. G. **Palabras que no tienen cosa**: Apuntes para una pedagogía de la distancia. Rosario: Homo Sapiens, 2014.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

OLIVEIRA, A. C. S. Cenas do cotidiano escolar: formar-se professora na relação com o outro no Pibid/Unirio. Brasil, 2017, 54 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Escola de Educação, UNIRIO, 2017.

PACÍFICO, R. J. S. Fazer-se docente no cotidiano da escola: pensando práticas de *ensinoaprendizagem* de forma emancipatória através do Pibid/Educação infantil da Unirio. Brasil, 2017, 56 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia). Escola de Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

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

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RIBEIRO; T.; SAMPAIO; C. S.; SOUZA, R. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

_____. **La educación (que es) del otro**: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. 1ª ed., Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

Revista Communitas v. 2, n. 3 (2018): Múltiplos discursos, práticas e políticas na/da educação

_____.; LARROSA, J. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

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

_____.; RIBEIRO, T. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, E. C. (org.) **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFA, 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 12a ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SUÁREZ, D. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las practicas docentes y La indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. In: SVERDLICK, I. *et all*. **La investigación educativa**: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. & Garcia, A. **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis: DP *et Alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ: 2011.

VIGOTSKI, L. V. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.