UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...

Carmen D.S.Sanches Sampaio

Orientadora: Profª Drª Regina Maria de Souza

Co-orientação: GRUPALFA - *Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares*

ABRIL/2003

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...

Autora: Carmen D. S. Sanches Sampaio
Orientadora: Profª Drª Regina Maria de Souza
Co-orientação: GRUPALFA - Grupo de Pesquisa alfabetização dos alunos e alunas das classes populares

200231891

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por CARMEN D. S. SANCHES SAMPAIO e aprovada pela Comissão Julgadora em 28/4/2003.

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Profª Drª Regina Maria de Souza
Profª Drª Ana Luiza B. Smolka
Prof. Dr. Sílvio Gallo
Profª Drª Regina Leite Garcia
Profª Drª Maria Teresa Esteban
Prof. Dr. Guilherme do Val T. Prado

2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP

© by Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, 2003.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T UNICAMP
Sa 47a
V ____ EX ____
TOMBO BC/ 55324
PROC. 16-124/03
C ☐ D ☒
PREÇO R$ 11,00
DATA 21/08/03
Nº CPD ____

CM00188041-1

IB ID 297140

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Sa47a

Sampaio, Carmen Diolinda da Silva Sanches.
Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali ... / Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Regina Maria de Souza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Professores – Formação. 3. Cotidiano escolar. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6. Educação permanente. 7. Complexidade (Filosofia). I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-095-BFE

Às professoras alfabetizadoras que lutam, cotidianamente, por uma escola pública de qualidade onde o conhecimento seja um bem social efetivamente compartilhado.

Meus agradecimentos:

à *Regina de Souza* pela orientação atenta, e por ter acreditado na proposta de trabalho, respeitando minhas opções;

ao Grupo de Pesquisa *alfabetização dos alunos e alunas das classes populares* (Grupalfa) e *grupo de orientação coletiva*, pela co-orientação, processo que afirma a importância do trabalho coletivo e, especialmente, à *Maria Teresa Esteban* pela interlocução mais próxima;

à *Regina Leite Garcia*, coordenadora do Grupalfa, que me instiga a querer saber e compreender sempre mais, ampliando, permanentemente, meus próprios limites. Professora, orientadora, amiga, sempre presente;

ao professor *Wanderley Geraldi*, pelo muito que aprendi em suas aulas, no IEL, pela leitura atenta dos meus textos, antes e durante o exame de qualificação e por me iniciar na leitura indiciária do experienciado no cotidiano da escola. Ausência sentida na defesa da tese;

ao *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada* (GEPEC), onde encontrei interlocutores que me ajudaram a aprofundar a discussão sobre a pesquisa como eixo da formação docente;

às *professoras, pais e responsáveis, alunos e alunas* do 1° segmento do ISERJ. Com vocês tenho experienciado o desafio de tentar compreender a complexidade do processo ensino/aprendizagem. Em especial às companheiras - *Elaine, Margarida, Penha, Ana Paula, Solange, Jacqueline* - por vivermos, de modo compartilhado, a construção de uma escola pública que ensine a ler e a escrever, de modo crítico e criativo, a todos os alunos (e alunas);

aos *colegas de trabalho do Departamento de Didática* da Escola de Educação da UniRio, por garantirem meu afastamento, proporcionando-me condições para dedicar-me às atividades da pesquisa;

aos meus filhos *Carla e André*. Através das opções pessoais e profissionais realizadas, fortalecem o investimento em uma educação dialógica;

ao *Fernando*, marido e companheiro, pelo apoio irrestrito ao meu trabalho, pela partilha de todos os momentos da pesquisa, pela editoração das produções das crianças, pelo "colo" que me acalmava e potencializava;

à *sociedade brasileira*, através da *CAPES*, pelo apoio financeiro durante os quatro anos do Curso.

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar para atravessar o rio da vida, ninguém exceto tu, somente tu. Existem, por certo, inúmeras veredas e pontes, e semideuses que se oferecerão para levar-te do outro lado do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa: tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o.

NIETZSCHE

SUMÁRIO

Resumo.....xiii
Abstract.....xiii
Apresentação.....3

1-Memórias do passado e memórias do futuro: entrelaçamentos que anunciam horizontes de possibilidades.....11

2-Entrando na sala de aula ou um pouco sobre as opções interessadas da ação pesquisadora.....71

3-Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali.....99

3.1.- *Eu acertei! Ainda bem que hoje eu aprendi a ler*.....119

3.2 - *Tia Carmen, sabe o que aconteceu? Não estou mais no apoio!*.....134

3.3 - *Isso tudo mexe de uma forma muito forte comigo porque fui na escola uma criança igual ao Rafael*.....178

3.4 – *O Grupo de Estudos tem como mote as potencialidades de nossos alunos e a avaliação sistemática de nossas práticas*.....206

3.5 – *Tia, eu ontem li isso tudo aqui sozinha . Quer ver?*.....221

3.6 – *Não, tia, não pode ser o M (...) porque aí só tem o P, falta o B!*.....242

4-Sobre as maneiras de caminhar... modos de pensar e fazer pesquisa no cotidiano escolar.....261

5-Referências bibliográficas.....281

ANEXOS.....293

RESUMO

Este trabalho, a partir de um acompanhamento longitudinal de uma mesma turma, durante dois anos letivos (classe de alfabetização e 1ª série), procura compreender o(s) modo(s) como as crianças vivem e compreendem o complexo aprendizado da leitura e da escrita. A prática alfabetizadora, realizada cotidianamente em uma escola pública, é tomada como objeto de reflexão, estranhamento e desnaturalização, tendo como desafio permanente *compreender o compreender* do outro. Neste processo, as professoras assumem uma postura investigativa, tornando-se *professoras-pesquisadoras* de suas próprias práticas. O cotidiano escolar é compreendido como espaço/ tempo complexo, de criação, produção de conhecimentos e possibilidades. A opção teórica pela epistemologia da complexidade e pelo paradigma indiciário possibilitou à ação pesquisadora explorar os enunciados da prática, trazendo para o tecido da investigação, num processo de interação e interlocução, as marcas das singularidades dos sujeitos envolvidos.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to understand the ways in which children live and apprehend the complex learning of reading and writing. It was based on the longitudinal observation of a group of pupils during two school years (read-and-write class and first grade). The teaching of how to read and write conducted daily in a public school is used as object of reflection, unfamiliarity and denaturalization, having the permanent challenge of *understanding the understanding* of the other. The teachers take the role of investigators and become *teachers-researchers* of their own practices. Every-day life at school is seen as a complex space/period for creation, production of knowledge and possibilities. The theoretical option for the complexity epistemology, and for the semiotic-indiciary paradigm has allowed the action research to explore the different propositions of practice and bring the signs of uniqueness of the subjects concerned to the investigation web, in a process off interaction and dialog.

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

Apresentação

Eu não escrevo de uma torre
que me subtrai à vida,
mas no meio de um turbilhão
que implica minha vida e me conduz à vida.
Edgard Morin

A pesquisa registrada e socializada neste texto não começa e termina no *tempo do doutorado*. Há mais de uma década que um grupo de professoras, do qual fiz parte como professora alfabetizadora, diretora eleita e orientadora pedagógica, vem se interrogando, no cotidiano de uma escola pública, sobre modos de ensinar e aprender, de construir conhecimentos, de alfabetizar.

O número de crianças que chegava ao final da 1ª série sem saber ler e escrever era elevado. Por vários anos, a escola creditou aos próprios alunos e alunas e aos pais e responsáveis a responsabilidade por esse não aprendizado. Essa certeza fazia parte do conjunto de muitas outras, que começaram a ser questionadas com as discussões e reflexões realizadas nos nossos encontros pedagógicos.

Descobrimos que a verdade não é inalterável, mas frágil, e creio que essa descoberta (...) é uma das maiores e mais comovedoras do espírito humano. Em dado momento, percebe-se que se pode pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas.
(MORIN, 1998: 153)

Nestes encontros, procurávamos tomar a prática alfabetizadora realizada na escola como ponto de partida, buscando compreender a teoria que se encontra subjacente à prática, confrontando outras teorias, no movimento de voltar à prática para melhor compreendê-la. Dialogávamos sobre nossas dúvidas, inseguranças, conhecimentos, desconhecimentos, erros e acertos. Nesse processo, fomos aprendendo que a prática reflexiva demanda e interroga a teoria e, sobretudo, aprendemos a valorizar a prática como local de produção de conhecimentos.

A questão que me levou ao doutorado surgiu nesse processo, de reflexão compartilhada, experienciado pelo grupo.

Sílvia, professora alfabetizadora, insistia em nossas reuniões: *o tempo da criança é diferente do tempo da escola. Como fica a criança que não acompanha o tempo da escola?*

Sabíamos o que acontecia com essas crianças. Elas eram encaminhadas para a *turma especial,* para as *aulas de apoio,* repetiam por mais de uma vez a mesma série e algumas terminavam abandonando a escola e os estudos. Mas, como alterar esse quadro?

Instigada pela fala de Sílvia, comecei a questionar: quem são as crianças que não acompanham o tempo da escola? O que significa não acompanhar esse tempo? Não acompanham porque não aprendem? Não aprendem o quê? Não aprendem sob o ponto de vista de quem?

A ida para a universidade, como professora, não me afastou da escola básica. O tema de minhas investigações tem origem na minha escolha profissional: professora alfabetizadora de alunos e alunas da escola pública. Aprendi, no cotidiano desta escola, a compreender a importância em uma sociedade como a nossa - seletiva, discriminatória e excludente - de uma alfabetização crítica e na criação, na sala de aula, de um clima de confiança na capacidade e potencialidade das crianças e professoras. A crença de que a educação pode alguma coisa, embora não possa tudo, tecida nos diálogos com Paulo Freire, alimenta o modo como compreendo a educação - uma questão estratégica para a mudança da sociedade.

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa.
(FREIRE, 2001: 25)

Aprendi com Marx e é nele que encontro inspiração para pensar e defender uma sociedade onde a cooperação e a solidariedade sejam os traços marcantes em relação a outros como a competição e o individualismo. Essa é uma das minhas utopias,

presentes nos modos como conheço, pesquiso, sinto e percebo o mundo.

Embora, no cotidiano da escola, buscássemos alternativas pedagógicas comprometidas com a alfabetização de todas as crianças, ainda olhávamos e compreendíamos o processo experienciado pelos alunos e alunas, tendo como referência nosso ponto de vista de adultos alfabetizados.

No *tempo do doutorado,* assumi o desafio de tentar *compreender o compreender* das crianças quando estão aprendendo a ler e a escrever. O modo como essa questão emergiu, na *reflexão sobre a ação, na ação* e *para a ação,* no processo de formação experienciado por nós, levou-me a uma investigação *com* as professoras e não *sobre* as práticas alfabetizadoras das professoras.

Nesse sentido, o texto busca refletir a multiplicidade de vozes presentes nesta pesquisa: as professoras alfabetizadoras; as crianças; seus pais; os autores aos quais recorro e tenho como referencial teórico e minha própria voz. Procurei falar com as professoras, com as crianças e com os pais, visando romper com uma prática monológica de fazer pesquisa em que falamos *do* outro, considerado objeto, em vez de falar *com* o outro, sujeito do processo investigativo. No par comunicativo "eu-outro" - central no pensamento bakhtiniano - emergem os processos intersubjetivos e práticas sociais como constituintes do sujeito e da linguagem com os conflitos, confrontos, contradições, encontros e desencontros próprios desse movimento.

(...) a orientação dialógica, co-participante, é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista.
(BAKHTIN, 1997 a: 64)

Somente na comunicação, na interação do homem com o homem, revela-se o "homem no homem" para outros e para si mesmo.
(ibid., 256)

Buscando compreender, com as professoras alfabetizadoras, o(s) modo(s) como as crianças, sujeitos aprendizes, vivem e compreendem o complexo aprendizado da leitura e da escrita, realizei um acompanhamento longitudinal de um mesmo grupo de

crianças, na classe de alfabetização e 1ª série. Assim, desde o início, o foco da observação precisava ser o próprio processo em estudo em vez do produto.

O princípio epistemológico adotado de que o conhecimento é um processo permanente e sempre provisório, múltiplo e multidimensional, transversal e rizomático solicitou à ação pesquisadora múltiplas formas de trânsito pelos inúmeros campos do saber. Coerente com esse princípio tornou-se impossível eleger um número (pre)definido de autores ou uma única abordagem como referência. O cotidiano da escola e da sala de aula e o próprio processo investigativo me fizeram eleger certos autores e abandonar outros. Alguns já me acompanham há algum tempo, outros tornaram-se meus companheiros e outros, por algum momento, me deram algumas pistas, mas não mais do que pequenas pistas.

Os autores com os quais procurei dialogar abordam modelos teóricos que permitem a produção de ferramentas para um pensamento contextualizado, que questiona os princípios de disjunção e simplificação na construção do conhecimento. Suas produções têm me ajudado a interrogar muitas das certezas que fui aprendendo a colecionar. Com eles tenho aprendido a conviver com a inquietude, os acasos, as incertezas.

Não tive uma seqüência de atos e modos de pesquisar previamente definidos, embora o horizonte teórico-epistemológico estivesse pensado. As ações cotidianas investigativas, por várias vezes, foram alteradas em função dos acontecimentos, das informações, dos imprevistos presentes ao processo da pesquisa, porque constitutivos do próprio cotidiano escolar. Os caminhos percorridos me levaram a idas e, também, a atalhos que me

Temos que procurar métodos adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica (...) o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.
(VYGOTSKY, 1989: 70,74)

Um último aspecto que destacamos (...) é a necessária busca por outros "novos" autores que tentam romper com as referências da ciência moderna. Estes autores nos colocam diante da possibilidade de pensar de modo diferente não só a educação, mas nossa própria concepção de homem, sociedade, conhecimento. Suas idéias nos levam a desancorar do compartimentalizado, mecânico e linear, nos jogando numa dinâmica transitória de possibilidades diversas, em permanente estado de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens. Elas nos apresentam novas linguagens e metáforas, na busca por melhor compreender e intervir na realidade, ao mesmo tempo que descobrimos quem somos e o que pretendemos.
(FERRAÇO, 2001:104)

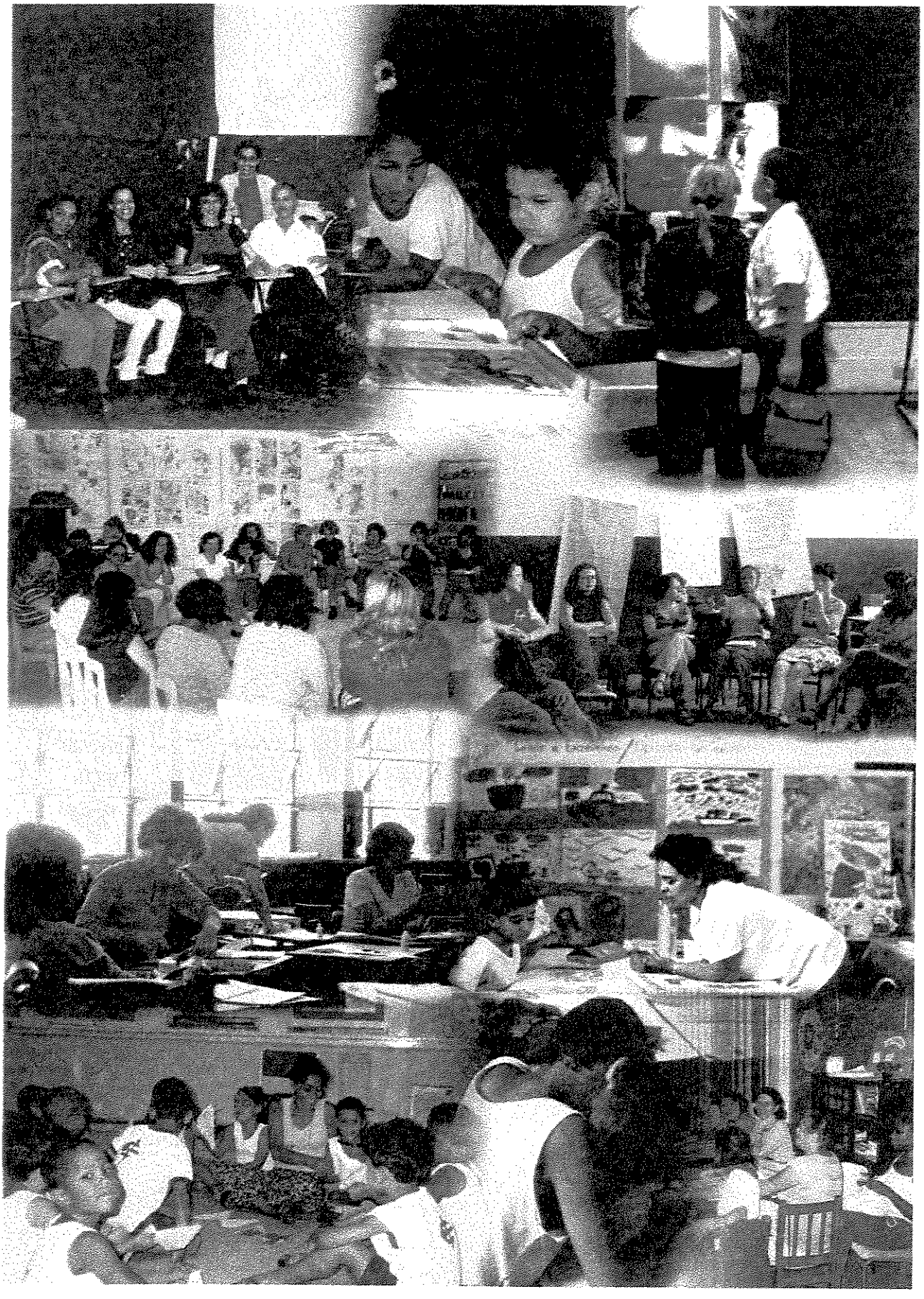
seduziam porque melhor atendiam o que buscava. Caminhos que foram se revelando como uma trajetória metodológica, permeada por imprevistos e novas dúvidas, levando-me a questionar os modos já sabidos e conhecidos de fazer pesquisa no cotidiano escolar. Os caminhos percorridos, com suas trilhas e atalhos, foram se revelando durante o caminhar. Embora o caminhante faça o seu caminho, como nos diz o poeta, ele não o faz sozinho e, muitas vezes, o caminho faz o caminhante.

Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexos, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo o processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc. Mais do que isso, será necessário entre ele estabelecer redes de múltiplas e complexas relações.
(ALVES, 2001:25)

Na escritura do texto vivenciei um movimento similar a esse. O texto foi ganhando "autonomia" ao participar de sua própria elaboração. No momento da escrita, uma discussão puxava outra e mais outra e também se recusava a receber algo pensado previamente. A forma do texto foi sendo construída no diálogo com a tessitura do próprio texto. Um texto que apresenta "momentos" vivenciados por um grupo que vem se organizando e gerindo, no cotidiano da escola, seu próprio processo de formação.

Esse processo tem revelado que a "passagem" de uma compreensão adultocêntrica de como a criança se alfabetiza para uma compreensão que considere as idiossincrasias da aprendizagem das crianças é um desafio para as professoras e, também, para a pesquisadora, pois nos leva a entender a prática alfabetizadora de maneira bastante diferente do modo *ensinado/aprendido.* Para isso, é necessário polemizarmos com nossas certezas e verdades mais acalentadas, expondo dúvidas, incertezas e limites. Esse movimento, característico de um processo de formação permanente, tem possibilitado vivermos de modo compartilhado nossa própria *experiência de formação.* Uma experiência que tem aberto passagem para outros modos de pensar e viver na escola e no mundo. Essa é a marca desse texto.

(...) Eu estou convencido que se pode e se deve viver com a incerteza. A vida é um oceano de incerteza através de arquipélagos de certeza. Nós estamos nessa aventura coletiva, desconhecida, mas cada um vive sua aventura.
(MORIN, 2000b: 39, tradução nossa)



Memórias do passado e memórias do futuro: entrelaçamentos que anunciam horizontes de possibilidades

Ainda bem que o que eu vou escrever
já deve estar na certa
de algum modo escrito em mim...
Clarice Lispector

As questões que me levam ao Doutorado nascem nas investigações realizadas durante a dissertação de Mestrado, onde discuti a possibilidade da formação de leitores e escritores a partir da Pré-Escola, tendo como um dos referenciais teóricos o materialismo histórico dialético, o que implicou a realização de uma pesquisa-ação comprometida com a transformação da realidade investigada.

A pesquisa foi realizada no IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro), que desde 1997 passa a ser denominado ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro) - uma escola da FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Em 1999, começou a funcionar nesta instituição o Instituto Superior de Educação. O primeiro de uma rede de 25 institutos - projeto do Governo do Estado, sob a responsabilidade da FAETEC.

Minha atuação, durante a investigação realizada no Mestrado, se deu na dupla condição de pesquisadora e profissional da escola, no sentido de que compreendêssemos a teoria que estava/está subjacente ao nosso fazer cotidiano, confrontando novas teorias que possibilitassem outros olhares e, conseqüentemente, a construção coletiva de uma prática pedagógica que garantisse às crianças das classes populares que

fossem se apropriando, desde a Pré-Escola, da linguagem escrita, utilizando-a como forma de expressão e comunicação do seu próprio discurso.

Materializar meu comprometimento com a realidade pesquisada, transformando minhas intenções em ação, participando da transformação desta realidade, tem sido um desafio, pois, como nos disse Marx, *é interferindo sobre a realidade que a transformamos e, ao transformá-la, nos transformamos.*

Quando chego ao IERJ - mais especificamente à Pré-Escola, em fevereiro de 1989, assumo a regência de uma turma do 3º período da Pré-Escola. Acreditava, como a maioria das professoras alfabetizadoras da escola, que o sucesso da alfabetização dependia do método utilizado. Até então, mudava de método, ou melhor, de cartilha, pensando que assim resolveria minhas inquietações relativas à prática alfabetizadora. Em uma das reuniões do Grupo de Pesquisa (Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares - GRUPALFA/UFF) do qual começara um ano antes a fazer parte, lembro que contei, de modo entusiasmado, o que acontecera na escola - mudávamos do *Método Natural,* criado pela professora Heloísa Marinho, no próprio IERJ, em 1940, referência no trabalho realizado nas turmas do 3º período e 1ª série da escola, para o *Método Psicolingüístico* (BOAS, 1988). Regina Leite Garcia (coordenadora do Grupo de Pesquisa) ouvia-me com atenção e lembro até hoje de sua expressão: sinalizava algo que eu não conseguia compreender, mas podia intuir que havia muito mais a ser pensado sobre essa questão.

Por muito tempo, as discussões sobre alfabetização situaram-se no nível do que Braslavski (1973) denominou de *la querella de los métodos.* A polêmica girava em torno da busca pelo

melhor ou mais eficaz dos métodos. Ficávamos, basicamente, entre o método *sintético* (que parte dos elementos menores que a palavra) e o *analítico* (que parte da palavra ou de unidades maiores). A prática alfabetizadora que realizávamos tinha como referência essa interminável *querela*. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) muito contribuíram para que, no início da década de noventa, na escola, começássemos a deslocar nossas atenções de *quem ensina* e as técnicas e métodos utilizados para alfabetizar, para *quem aprende* e *como aprende*.

O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é resultado da própria atividade do sujeito. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986: 29)

As discussões, as leituras realizadas na pesquisa e a reflexão sobre a minha ação com as crianças com as quais trabalhei por dois anos seguidos – no 3º período da Pré-Escola e 1ª série - foram determinantes para a compreensão de que a mudança de um método para outro não significava alterar a concepção de conhecimento, aprendizagem, ensino, sujeito, linguagem, alfabetização. Os pressupostos teórico-epistemológicos de cada "método" se mantinham inalterados. Era como *mudar sem mudar*, como diriam mais tarde algumas professoras da Pré-Escola.

Começamos, na escola, um movimento de reflexão nos Centros de Estudos sobre nosso fazer cotidiano e alguns de nossos conceitos e procedimentos, tidos como óbvios e naturais, começaram, num processo repleto de contradições, conflitos, encontros e desencontros, avanços e recuos, a ser questionados e desnaturalizados. Angústia, medo e insegurança estiveram presentes, de um modo bastante forte, no processo de construção do que começávamos, coletivamente, a vivenciar.

Um dos procedimentos adotados pela escola era a classificação e divisão das turmas, que saíam da Pré-Escola para a 1ª série do 1º segmento (na época, turmas de 1ª à 4ª séries), em

novas turmas. Apesar das professoras da Pré-Escola afirmarem que não tinham a *obrigação de ensinar e sim apenas de iniciar* o processo de alfabetização, algumas crianças chegavam lendo e escrevendo na 1ª série. Estas crianças formavam a turma *mais adiantada,* embora inexistisse a preocupação em dar continuidade ao trabalho realizado na Pré-Escola – que tinha como finalidade primeira preparar as crianças para a 1ª série.

Conversando com Penha, professora alfabetizadora, sobre o modo como alfabetizávamos, no final dos anos oitenta, ouvi:

> *Lembro-me que tive uma turma que veio do pré lendo e escrevendo, mas tive de começar o método do início. Hoje percebo como perdia tempo e ficava desinteressante para as crianças e para mim. Mas não tinha jeito. Tinha de ser assim!* (Penha - Professora de 1ª série, junho/2001)

A professora retoma no presente uma experiência do passado. O modo como fala e o que fala nos dão pistas sobre suas vivências de professora alfabetizadora e a prática pedagógica cotidiana realizada na escola, naquele momento. Mesmo identificando que seus alunos já liam e escreviam, *não tinha jeito,* precisava começar *do início* o método utilizado por todas as professoras alfabetizadoras. *Tinha de ser assim,* pois acreditava ser impossível romper com uma forma de ensinar a ler e a escrever tida como verdade, naquele momento, pela escola. A organização, sistematização e "unidade" do trabalho era perseguida através da ilusória homogeneização das práticas.

(...) A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.
(BAKHTIN, 1999:95)

A professora aprisionada na "forma" de um método/receita não permite nem ao aluno nem a si própria a aventura de descobrir caminhos.
(ZACCUR, 1991:88)

Os passos do método de alfabetização utilizado por todas deviam ser seguidos à risca, independentemente das diferentes histórias de relações dos alunos com a linguagem (oral e escrita). Os materiais, o método, as técnicas de ensino e, conseqüentemente,

quem ensina eram privilegiados. Uma forma aprendida de ensinar a ler e a escrever era apresentada, em nossos cursos de formação, como "a única forma" e não apenas uma possibilidade entre várias outras. Como optar por outros caminhos se, para nós, esse era o único possível? Por isso, *tinha de ser assim!* enfatiza a professora em sua fala.

Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem.
(FOUCAULT, 1999:127)

Acreditávamos que a aprendizagem da linguagem escrita precisava ter como eixo a repetição, o treino, a memorização. *O escrever "certo", com letra legível e sabendo usar o caderno,* conforme diziam algumas professoras, era valorizado e perseguido, em prejuízo da manifestação de sentimentos e idéias. A prática cotidiana terminava por não garantir espaços onde as crianças fossem se constituindo como sujeitos locutores/enunciadores, autores de suas falas e de suas escritas. Por muitos anos a escola utilizou *o saber escrever com letra cursiva* como um dos critérios essenciais para a aprovação para a 2ª série. Não bastava saber ler e escrever. Era preciso escrever utilizando a letra legível (e, por legível, podemos entender, letra cursiva). O índice de crianças reprovadas ao final da 1ª série era significativo.

O método de alfabetização tido como referência, naquele momento, na escola era subsidiado por uma concepção de alfabetização que assume *a língua como um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis. As leituras e escritas realizadas pelas crianças eram avaliadas em relação a um suposto modelo "correto", "adulto", "final" de escrita.*
(SMOLKA, 1988: 62)

Apesar dos dados do Censo 2000 divulgados pelo IBGE em maio de 2002 revelarem que estavam freqüentando a escola, em 2000, 94% das crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos, sabemos que a escola continua, renitentemente, a produzir no seu interior o fracasso das crianças das classes populares, especialmente no que a escola chama do momento da alfabetização – classe de alfabetização e/ou 1ª série. No Nordeste e Norte do país, o índice de crianças entre 7 e 14 anos que abandonam a escola, evadem ou repetem a mesma série, principalmente da 1ª para a 2ª série, é de 57,0% e 46,6%, respectivamente (*Síntese de*

indicadores Sociais/IBGE-2000). No Rio de Janeiro, 33,4% da população entre 10 e 14 anos encontra-se em defasagem série - idade e 7,3% está fora da escola (RDH - *Relatório de Desenvolvimento Humano da cidade*/1995 - 1999).

Nosso país continua a ser uma das sociedades mais discriminadoras e excludentes do mundo. 1% dos mais ricos concentra 53% do total da riqueza nacional. Pesquisas revelam que a renda média por mês dos 40% mais pobres é de menos de um salário mínimo. Das 45,2 milhões de famílias brasileiras 19,6% têm renda per capita inferior a meio salário mínimo. 30,5% dos brasileiros com mais de 15 anos são analfabetos funcionais.
(*O GLOBO*, 29/4/2000 - IBGE, Síntese de Indicadores Sociais do país/2000)

Tomando dados como esses e nossa própria prática como referência, passamos a discutir: o papel da escola na manutenção ou superação do fracasso das crianças das classes populares; o que compreendíamos por alfabetização; o que é alfabetizar; de quem é a responsabilidade pela alfabetização; por que as professoras "fogem" da classe de alfabetização e/ou da 1ª série; quais os alunos que fracassam na apropriação da linguagem escrita; o papel político da professora alfabetizadora; quais as relações entre a nossa prática pedagógica e a concepção de homem/mulher e sociedade etc.

A pesquisa que realizei no Mestrado faz parte desse movimento que foi se instalando, inicialmente, na Pré-Escola. Movimento provocado pela socialização das discussões, reflexões e leituras feitas no Grupo de Pesquisa e o aprendizado de tentarmos articular a teoria ao nosso fazer pedagógico. Como professora primária sabia o quanto era difícil ter acesso às produções teóricas no cotidiano da escola. Quando chegavam à escola, na maioria das vezes, de forma fragmentada, não nos ajudavam a melhor compreender nosso fazer pedagógico.

Atuar na Pré-Escola agudizava essa situação, pois a concepção teórica presente na escola, e na sociedade, era a de que para cuidar de crianças pequenas bastava ser paciente, carinhosa e atenciosa. Não precisava estudar. Uma concepção que vê a Pré-Escola como um espaço/tempo apenas de desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades favoráveis à aprendizagem. A ação

pesquisadora procurava caminhar na contramão dessa concepção: buscava a conquista da autoria, autonomia e, portanto, a autoridade do nosso trabalho – professoras primárias que atuavam em turmas de Pré-Escola – espaço/tempo de aprendizagens.

Lembro que uma das dificuldades que se colocava era como "iniciar" o trabalho com as crianças sem palavra-chave e uma "unidade" definida previamente. As professoras que trabalhavam com as turmas do 3º período, na época (1992), classes de alfabetização, insistiam: *fizemos diferente no ano passado (1991) mas ainda começamos por ele* [o método] *e não sabemos como é começar sem ele. Se não der certo?*

Não sabíamos como alfabetizar sem "o método de alfabetização". O medo de errar e de não fazer o melhor para as crianças estava presente. Ao mesmo tempo que uma dizia: *vai dar certo?*e revelava seu medo, eu insistia: *como saber se não tentarmos?* e encorajava o grupo. Esse movimento de medo e coragem, presente no processo de desconstrução/construção compartilhada, foi possibilitando que colocássemos em jogo nossas certezas e ousássemos fazer diferente da prática alfabetizadora tida como modelo.

À medida que arriscávamos construir práticas pedagógicas alternativas, de acordo com nossos limites e possibilidades, fomos percebendo que o vivido nas turmas do 1º e 2º períodos mostrava-nos que sem a "unidade", a "palavra-chave", os "exercícios mimeografados de fixação", "a gradação dos fonemas", enfim, sem o que tradicionalmente tínhamos aprendido como determinantes para a alfabetização dos alunos, as crianças aprendiam a ler e a escrever, e o mais surpreendente, aprendiam melhor. Um novo

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós [GRUPALFA] *um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (...) É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas (...)* Temos o movimento ***prática - teoria-prática*** *como critério de verdade (...) A teoria vai sendo atualizada e ganhando sentido e a prática vai adquirindo maior consistência.*
(GARCIA, 1998: 21, 23)

desafio surgia: como fazer para que esse processo se estendesse às classes de alfabetização?

A professora dizia:

> *Trabalho na escola particular com o psico-lingüístico, tal como já trabalhamos aqui no pré (...) Lá sou obrigada a seguir o método. Consigo perceber que o que estamos fazendo permite que as crianças realmente avancem (...) mas o limite é meu.*
> (Elaine – 3° período da Pré-Escola - 1991)

Seu limite, apresentado como definitivo, era o nosso limite provisório e nos desafiava a respeitá-la a avançar, nosso horizonte ilimitado. Mesmo tendo consciência do seu *limite*, exigia que o grupo (e de um modo mais específico a direção) não permitisse que utilizasse o método: *como pode haver uma escola onde apenas uma professora não trabalhe como a maioria?*

Negar ao professor a possibilidade de escolha de seu método, que sua experiência poderia selecionar e até mesclar, como sugerem as observações de sala de aula (...) é negar, principalmente, a força da interação professor-aluno, que, por isso mesmo, pode transformar qualquer método e sua utilização.
(MOYSÉS, 1987: 09)

A professora declarava o seu *limite*, mas não "queria" assumir sua opção. Precisava que alguém decidisse por ela, mesmo que essa decisão fosse contrária à sua. Discutíamos, no grupo, que essa atitude, tão presente em muitas de nós, refletia a sujeição e obediência a que as professoras são submetidas. Sempre executávamos, ao invés de decidir. Não foi sempre assim? Como agir diferente nesse momento tão crucial?

Começávamos a perceber que o lidar com a diferença e a contradição provocava o confronto de práticas divergentes e isso tem (até hoje) possibilitado ao grupo, coletiva e individualmente, viver *experiências* que têm nos modificado, enquanto professoras alfabetizadoras e mulheres.

Lêda, professora da Pré-Escola, sintetizou o que vivíamos naquele momento e sua fala: *não é fácil mudar, mas o difícil não significa impossível,* ainda está presente em nossas discussões atuais.

Refletir e escrever sobre a *experiência de formação* que temos vivido – professoras/pesquisadora - me faz assumir o lugar de quem narra, que faz opções, interpretações e assume a responsabilidade pelo seu discurso. Motivo pelo qual alterno, durante o texto, o uso da 1ª pessoa do singular e do plural, pois falo ora em meu próprio nome, ora em nome do grupo. Essa opção deve-se, fundamentalmente, ao processo experienciado, pois as descobertas e mudanças vividas, enquanto mulheres professoras, têm na troca com o(s) outro(s) sua gênese. Não eram e não são apenas as professoras que se questionavam e se questionam. Eu, professora e pesquisadora, fui no grupo e com o grupo interrogando muitas das minhas certezas e, coletivamente, temos procurado rever uma determinada concepção de produção do conhecimento – a mecanicista - que tivemos, por muito tempo, como referência da prática realizada.

(...) a ***experiência*** *seria aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que* ***nos*** *passa (...) O saber da experiência tem a ver com aquilo que somos, com nossa formação e nossa transformação.*
(LARROSA, 1996: 136,145)

Trazer esse movimento – individual e coletivo – próprio da experiência de formação em discussão é o que persigo na escrita do texto. Como nos disse Benjamin (1992), a narrativa tem gravadas as marcas do narrador, tal como o vaso de barro traz as marcas do oleiro que o modelou.

Ainda bem que o que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim, me lembra Clarice Lispector, pois escrever, segundo Saramago, *é um ato dificílimo, responsabilidade das maiores. Basta pensar no extenuante trabalho que será dispor por ordem temporal os acontecimentos (...) o passado como se tivesse sido agora, o presente como um contínuo sem princípio nem fim (...)* e a impossibilidade de *pôr por escrito, no mesmo tempo, dois casos no mesmo tempo acontecidos* (1988:12).

Escrever sobre uma *experiência de formação* que tem como princípio a inconclusibilidade e o inacabamento traz em si um movimento. Como fazer para não aprisionar, no texto escrito, esse movimento permeado por descobertas, tensão, conflitos, medo, desconstruções, construções, ilusões, paixão, afetividade, intuição, criação? Esse registro escrito, insiste Hanna Arendt (1993), precisa ser *feito* de modo a possibilitar o (com)partilhamento e a socialização do pensado e do vivido. E muitos fios precisam ser puxados. Fios que se entrelaçam numa forma (ou formas) que não está(ão) dada(s) *a priori*. E um dos primeiros desafios se delineia: quais fios puxar?

No entanto, até mesmo um poema, não importa quanto tempo tenha existido como palavra viva e falada (...) terá mais cedo ou mais tarde, que ser "feito", isto é, escrito e transformado em coisa tangível para habitar entre coisas; pois a memória e o dom de lembrar, dos quais provém todo desejo de imperecibilidade, necessitam de coisas que os façam recordar, para que eles próprios não venham a perecer.
(ARENDT, 1993: 183)

Ao iniciar esse ato de escritura vejo que o presente me remete ao passado. O passado me traz ao presente. O exercício de rememorar, recordar e refletir sobre a vivência do passado através da narração possibilita torná-la viva e aberta como se carregasse para o novo tempo o tempo que passou. Um tempo prenhe de historicidade, de vida, de trabalho e de conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum, vinculado às histórias daquelas e daqueles que o produziram.

Vygotsky argumenta pela necessidade de examinar a dimensão histórica e alerta para o fato de que privilegiar a história não é estudar eventos passados, mas sim o curso de transformações que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção para o futuro.
(GÓES, 2000:13)

Passado e presente dialogam no exercício da reflexão sobre a ação e nas *memórias do passado* encontro nossas *memórias do futuro* - utopias que nos moveram (e nos movem) e foram dando (e dão) sentido às nossas ações cotidianas, na construção coletiva de uma sociedade e uma escola pública mais solidária e uma prática alfabetizadora que invista na criação de *espaçostempos*[1] escolares polifônicos onde múltiplas e variadas formas de enunciação tenham vez, legitimando dizeres e fazeres que historicamente têm sido silenciados – os das classes populares.

* * *

O tempo da escola é diferente do tempo da criança. Como é que fica a criança que não acompanha o tempo da escola?
Sílvia - professora alfabetizadora

Investir em grupos de discussão, onde pudéssemos ir construindo, coletivamente, a autonomia no nosso trabalho, possibilitando a investigação permanente do fazer pedagógico e do processo de aprendizagem vivido pelos alunos e alunas e, também, a criação de uma estrutura que favorecesse a nossa formação permanente, no movimento de apropriação dos conhecimentos produzidos pela ciência, acreditando em nossa capacidade de pensar, ousar e criar, é o que tenho perseguido.

A prática foi (e continua sendo) nosso ponto de partida. A circularidade *práticateoriaprática* nos ajudava/ajuda a compreender melhor o que fazíamos/fazemos. Nesse movimento, fomos descobrindo que a prática nem sempre confirmava a teoria e, muitas vezes, nos vimos premidas a buscar outros referenciais teóricos que contribuíssem para a reflexão e compreensão da prática pedagógica realizada.

Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interacções da prática, a ***reflexão-na-acção*** *é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.*
(PÉREZ GÓMEZ, 1995: 104)

Na relação dialogal dialética entre o "saber" e o "ainda não-saber" (ESTEBAN, 1992a) de cada uma das professoras, pesquisadora e orientadoras pedagógicas, os pressupostos norteadores do trabalho foram sendo construídos pelo grupo. Cada professora, dentro de suas possibilidades e limites, buscava construir uma prática coerente com esses pressupostos.

Também os/as professores/as têm seus saberes interrogados e se colocam no movimento saber/ainda não saber/saber. O processo de seus alunos/as possivelmente traz novas perguntas, mostra a necessidade de novos conhecimentos. Indagando o processo de seus alunos/as, indaga seu próprio processo.
(ESTEBAN, 2000: 06)

Passamos a perseguir a construção coletiva de uma prática alfabetizadora que materializasse o pressuposto de que as crianças constroem/desconstroem/reconstroem conhecimentos através da relação/interação com o(s) outro(s), no espaço da intersubjetividade (VYGOTSKY, 1989). Tendo o uso da leitura e da

escrita, desde a Pré-Escola, como o eixo do trabalho, onde as crianças se sentissem à vontade para ousar/arriscar/errar/ acertar, procurávamos trabalhar de um modo que a escola não fosse um empecilho ao aprendizado das crianças.

Uma questão sempre presente em nossas discussões era: por que algumas crianças ainda chegavam ao final da 1ª série sem terem se apropriado da linguagem escrita? Sílvia, uma professora alfabetizadora, insistia: *o tempo da escola é diferente do tempo da criança. Como é que fica a criança que não acompanha o tempo da escola?*

Sabíamos que as crianças que não aprendiam a ler e a escrever até o final da 1ª série repetiam uma, duas ou até três vezes essa mesma série. É importante registrar que da classe de alfabetização para a 1ª série não havia (e não há) reprovação. Sílvia enfatizava a necessidade de refletirmos, coletivamente, sobre os desencontros dos tempos: da escola e da criança.

É quase impossível não associar o *tempo da escola* ao tempo do relógio: são cinco horas de aula por dia, 25 horas por semana, distribuídas em 200 dias letivos que devem ser cumpridos rigorosamente. Junto aos relógios e horários, os calendários também são um dos principais referentes da escola.

Tentando não simplificar uma discussão longa e complexa e olhando para as práticas escolares, encontramos uma organização pedagógica ordenada pelo tempo cronológico, que reparte os atos, propõe seqüências, controla fluxos, delimita movimentos, desenha percursos, recorta possibilidades, imprime ritmos.
(idem, 2001b: 02)

No calendário escolar, a definição de vários tempos cotidianos da escola: o tempo das aulas, o tempo das reuniões pedagógicas, o tempo das provas, o tempo das reuniões com os pais e responsáveis, o tempo da recuperação, o tempo das festas, o tempo das férias etc.

Como em outros espaços sociais, os relógios e os calendários refletem e regulam as estruturas rítmico-temporais das práticas da vida em comum, no universo escolar. Marcadores temporais de um tempo linear, seqüencial, divisível, moderno. O tempo da

escola parece referenciado, exclusivamente, em uma concepção mecânica do tempo.

Vivemos, não apenas na escola, sob o signo dos relógios que, expressando e regulando os ritmos da vida social, impregnam nossas identidades pessoais e coletivas, nossos jeitos e modos de ser e de viver. Mas sempre foi assim?

Autores como Le Goff (1980), Piscitelli (1994), Najmanovich (1994, 2001), Elias (1998), Szamosi (1994) afirmam que o tempo vital, orgânico ou cósmico já regulou a vida, porém com a modernidade passa-se a viver um outro tempo: o tempo "artificial" que domestica o orgânico. A invenção do relógio - um emblema da modernidade, que traz para a vida cotidiana a marcação "precisa" e "universal" do tempo - produz uma nova forma de relação do homem com o mundo. Mas, como destaca Szamosi (1994), primeiro a idéia de tempo mensurável foi estabelecida, para então ser possível a medição do tempo pelos relógios. Tanto que os primeiros relógios mecânicos foram construídos na China por volta do século IX, mas não eram utilizados para "medir" o tempo. Como não eram suficientemente precisos para, de maneira confiável, definir padrões para pequenas durações, os processos já existentes no ambiente continuavam a ser a referência. Muito mais do que "medir" o tempo, esses relógios "mostravam" o tempo. Apenas quase mil anos depois chegou à China, vinda do Ocidente, junto com a civilização industrial, a idéia de tempo métrico.

Os seres humanos primitivos podiam, provavelmente, dizer o momento do dia pela posição do sol, e assim regular suas atividades diárias, muito antes do aparecimento de qualquer relógio artificial. Tudo isso, contudo, era mais um reflexo da experiência do que um conceito abstrato de tempo. No pensamento antigo, o tempo, como o espaço, era concreto, definido por e relacionado com acontecimentos, colorido pelas emoções e carregado de significado simbólico.
(SZAMOSI, 1994:69)

Os homens do Ocidente, lembra-nos Najmanovich (1994), atravessaram vários séculos – do XV ao XVII – de transformações de seus valores, modos de representação, estilos cognitivos, perspectivas teóricas e estéticas. Mudanças indissociavelmente

ligadas a profundas modificações nas instituições religiosas, profissionais, legais, políticas e sociais, conduzindo a uma nova *ordem* social: a modernidade. No centro dessas transformações encontram-se as concepções sobre a ordem, o tempo, o espaço, a medida, e a causalidade. A *representação matemática do mundo* era considerada a única que possibilitaria um conhecimento puro e absoluto, a única descrição verdadeira e racional do universo. O tempo não foge a essa matematização. Passa a ser quantificado, mensurado e controlado, configurando a moderna experiência do tempo.

El tiempo, el espacio, la masa *son términos que hoy imaginamos que re-presentan entidades eminentemente concretas, no son más que una compleja construcción mental absolutamente abstracta, cuya única "concretud" reside en que estamos acostumbrados a los relojes, las reglas y las balanzas y hemos olvidado su origen.*
(NAJMANOVICH, 1994: 188)

Se formos a Foucault na discussão que realiza sobre disciplina, controle e poder, as possibilidades de compreendermos a origem de muitas de nossas ações cotidianas ampliam-se. Ele destaca que um novo tipo de poder é responsável, no século XVIII, pela reorganização do tempo e do espaço - *o poder disciplinar*, que tem como princípio é mais rentável vigiar do que punir. Este poder estendeu-se por todo o corpo social, mas foi no âmbito institucional e, mais especificamente, nas instituições educativas que seus efeitos se fizeram sentir de modo mais concreto. Uma nova concepção e organização do espaço e do tempo – espaços e tempos disciplinares -, tendo como referência os colégios dos jesuítas, configura um espaço disciplinar seriado e analítico. Esse modo de pensar, organizar e usar o espaço que foi tornando-se homogêneo e hierarquizado permitiu, aos poucos, a superação do sistema tradicional de ensino, no qual cada estudante trabalhava com o mestre durante alguns minutos, permanecendo, em seguida, ocioso e sem vigilância, misturado com o restante de seus companheiros. A determinação de lugares individuais, na sala de aula, garantiu o controle de cada um e o trabalho realizado por

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar (...) filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente.
(FOUCAULT, 1999: 125, 126)

todos ao mesmo tempo. Uma nova economia do *tempo de aprendizagem* foi organizada, garantindo a intervenção do mestre em qualquer momento, para premiar ou castigar, e, acima de tudo, para corrigir e normalizar.

Uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar e de punir (FOUCAULT, 1999).

A escola não escapou à lógica dos tempos modernos. Foi uma das instituições que mais colaboraram na mudança interior, compreensão e vivência organizada do tempo. A escola, tal como a conhecemos hoje, ainda é um *espaçotempo* eminentemente regulador, disciplinador e normalizador dos corpos, mentes e saberes.

A crença, construída ao longo do tempo, que a professora *precisa* ensinar e a criança *precisa* aprender em um tempo, aparentemente homogêneo e (pré)definido para todos, ainda está presente nos dias de hoje no cotidiano escolar. Esse tempo – fragmentado e seqüencial – circunscreve os processos de ensinar e aprender, pois passa a ser pensado como um dos seus componentes centrais. O tempo de uns deve se ajustar ao tempo de outros, e se o tempo de aprendizagem não coincidir com o tempo da escola, o tempo vivido termina sendo considerado "tempo perdido". Na medida em que a criança não acompanha o "tempo" da sua turma ela é posta "de lado". A criança se perde no "tempo", deixando de existir para a escola e para a professora, como se o "tempo", para ela, parasse. A professora, até por não saber o que fazer, pois aprendeu a lidar com a diferença para discriminar, selecionar, classificar e hierarquizar, deixa de "investir" nessa

(...) o tempo "iniciático" da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Como nas instituições militares, na escola, a colocação em "série" das atividades sucessivas permite um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. ***O poder se articula sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização.*** (ibid., 35, 136)

criança que, em vez de avançar no processo de alfabetização, muitas vezes, retrocede e, cada vez mais, "fica para trás" em relação ao seu grupo e ao "tempo" estipulado pela escola.

A lógica temporal presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a *diferença* dos tempos de aprender na *desigualdade* desses tempos, levando muitas crianças ao fracasso escolar, logo no início de sua escolarização.

A organização e o uso do tempo escolar, articulada à noção e formas de determinar o tempo, que são parte dos sistemas simbólicos e de classificação social, também estão marcados e impregnados por campos de disputa, de relações de poder, constituindo-se, portanto, em uma questão política.

A legislação, a regulamentação e os programas estabelecidos pelos sistemas e gestores de ensino que chegam às escolas, além de serem formalmente prescritos, contribuem para (de)limitar e estruturar os usos dos tempos e espaços pedagógicos, apontando para a uniformização curricular. Nesse sentido, é esclarecedor o conceito de *tempo pedagógico* presente no Relatório Final de Educação Fundamental (documento elaborado para obter financiamento do Banco Interamericano, 1994) e destacado por Geraldi (1996, 1999), na discussão que realiza sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo o relatório, *tempo pedagógico* é o tempo efetivamente prático no processo de aprendizagem de conteúdos, *dentro da sala de aula.* O tempo do recreio, por exemplo, é considerado no relatório como um dos momentos de *perda de tempo pedagógico.* Os tempos de ensinar e aprender ficam reduzidos ao espaço da sala de aula.

> *(...) Dentre as cinco perspectivas relacionadas para considerar o fenômeno da qualidade do campo educacional, optam* [os relatores do referido documento] *por uma abordagem vinculada a resultados escolares (...) São os resultados da aprendizagem, em termos do conhecimento que foi transmitido e retido pelo aluno, que irão auferir a qualidade da escola em termos de desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Essa opção, segundo o Relatório em questão, não é a única, mas é a mais fácil de avaliar (...) o estudo aponta que a única "empresa" (sic!) que não se preocupa com o seu produto final é a escola. Para um diretor, para um professor, tanto faz aprovar como reprovar o aluno, seu salário continua o mesmo e sua promoção não tem nada a ver com isso.*
> (GERALDI, 1999: 109,111)

As recomendações do Banco Interamericano, acatadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, são de que não se perca tempo na escola. Baseadas em princípios neoliberais, tais recomendações trazem para o cotidiano da escola o conceito de qualidade empresarial. A escola deve ser considerada como unidade produtiva e avaliada de acordo com a sua produtividade: os resultados escolares, reforçando a concepção de ensino-aprendizagem, bastante presente no cotidiano da escola em que os conteúdos, "transmitidos" pela professora e "retidos" pelos alunos, em determinados tempos e espaços escolares, ocupam um papel central e privilegiado nesse processo.

Nesta perspectiva, a qualidade da escola e a qualidade do trabalho da professora ficam condicionadas ao número de alunos aprovados ao final do ano. A premiação das "melhores" escolas com financiamentos, e as "melhores" professoras com melhores salários, criando mecanismos de competição internos e externos, nos quais uns alcançam situações de privilégios e outros são punidos por não conseguirem alcançar a "produtividade" esperada, é realidade em boa parte das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Em janeiro de 2000 foi lançado o *Programa Nova Escola* pela Secretaria Estadual de Educação/RJ. Para o então Governador do Estado do RJ - *um projeto inovador, que vai obrigar as escolas a se modernizarem*. Esse programa avaliou 1.864 escolas, durante oito meses, no ano de 2000. Coordenada pela Fundação Cesgranrio, a avaliação contemplou três grandes itens: Gestão, Desempenho Escolar e Indicadores de Eficiência. As escolas são classificadas em cinco níveis hierárquicos (do 1 ao 5). A grande maioria das escolas avaliadas ficou no nível 2 (1.504 escolas) e nenhuma atingiu o nível

(...) fomentar a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, como estratégia fundamental para incrementar a produtividade das escolas, a melhora dos resultados em termos de rendimento acadêmico e a redução de custos, ao mesmo tempo que permitem aos pais exercer o direito à livre escolha de escola. Enfim, são os primeiros passos no caminho da desregulação do sistema educativo, a privatização das instituições, ou ao menos de seus serviços, e a consideração e o tratamento da educação como uma mercadoria a mais no cenário competitivo do livre mercado.
(PÉREZ GÓMEZ, 2001:138)

mais alto, o cinco. As gratificações recebidas pelos professores e pessoal de apoio variam de acordo com a classificação da escola. Com uma concepção de avaliação vinculada a padrões de classificação e à construção de rankings entre as escolas não é possível *perder tempo*, pois, na escola como no mercado, tempo é dinheiro. A temporalidade do mercado vai se inscrevendo no cotidiano escolar face às políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais.

Embora o ISERJ não participe desse Programa, a cada ano, desde 1997, sentimos com mais intensidade as conseqüências, no dia-a-dia da escola, de tais políticas. Um outro princípio neoliberal - a terceirização de serviços e a contratação temporária de professores - realidade nas universidades federais há algum tempo, já faz parte do cotidiano da escola básica (e do ISERJ). Os contratos das professoras (e também serventes, merendeiras, pessoal de apoio) têm a duração de 12 meses, sem a possibilidade de renovação. O número de professoras contratadas tem aumentado significativamente. Tal política cria mercados parciais e temporários, produz e mantém reservas de mão-de-obra, desvaloriza o trabalho docente mediante as condições de assalariamento impostas e dificulta a construção coletiva de projetos político-pedagógicos, pois anualmente novas professoras chegam para substituir as do contrato anterior (em épocas as mais variadas do ano escolar!).

(...) foi criada uma nova categoria de trabalhador intelectual – o professor substituto das universidades federais. É um professor ou professora contratado/a por tempo limitado, de modo a não adquirir qualquer vínculo com a instituição (...) Sem qualquer direito além do direito de trabalhar, estes profissionais cumprem importante papel no sentido de fazer crer que não haja falta de professores na universidade. São os mais novos excluídos integrados, que ocupam um espaço no mercado temporário da educação.
(GARCIA & VALLA, 1996: 05)

É comum ouvirmos, nos Centros de Estudos da escola, falas como a dessa professora:

> *Quando estou começando a entender o trabalho que é realizado aqui na escola está na hora de largar a turma porque o contrato acabou!*
> (Professora contratada – 1ª série/ 2001)

Outra conseqüência, menos visível, mas de grande dimensão política é o enfraquecimento das reivindicações coletivas de uma categoria profissional que nas últimas décadas se sindicalizou e vem, paulatinamente, perdendo sua identidade - profissionais de ensino da rede pública.

Professoras e professores, serventes, pessoal de apoio e merendeiras, sem os tempos e espaços de luta e reivindicações coletivas, se vêem isolados e, individualmente, responsáveis pela situação vivida. Aceitam como "natural" esse cenário de proletarização e empobrecimento material e simbólico dos trabalhadores da educação. Acreditam que nada há a fazer. Tempos de desesperança, de falta de perspectivas, da diluição da idéia de valores coletivos, invadem o cotidiano da escola.

O neoliberalismo ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros. Ataca esse vigoroso movimento popular, que se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói princípios da esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória. O programa neoliberal em sua maior letalidade: a destruição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil.
(OLIVEIRA, 1995)

Tem sido cada vez mais difícil, nos últimos anos, manter as aulas de atividades - sala de leitura, artes e educação física - entendidas como constitutivas do processo educativo, no *currículo em ação* (GERALDI, 1994) vivenciado na escola. Para o responsável pelas contratações [na FAETEC]: *professora contratada só em sala de aula, como regente de turma.*

Devido à falta de professoras substitutas, as professoras responsáveis pelas aulas de atividades têm assumido turmas na ausência das professoras regentes. A fala da professora de sala de leitura é representativa do sentimento do grupo:

> *Ficamos muito estressadas porque temos de largar nossas atividades para pegar turma substituindo as professoras. A gente está investindo no nosso trabalho e ele é interrompido toda hora (...) A gente se sente desvalorizada porque parece que estamos fazendo um trabalho de "tapa-buraco".*
> (Professora de sala de leitura - 29/5/02)

Uma ação política que retrata a concepção de escola implementada - tudo que não for *tempo pedagógico* (como recomendava o Relatório Final de Educação Fundamental em 1994) é *perda de tempo*. Além do recreio, outros tempos escolares são *perda de tempo*. O tempo da entrada e da saída é *perda de tempo*. O tempo da merenda e da brincadeira é *perda de tempo*. O tempo das aulas de atividades é *perda de tempo*. O tempo vivido pelo aluno fora do espaço da sala de aula passa a ser compreendido como um tempo inútil. Não é visto como propiciador de aprendizagens. É compreendido, também, como *perda de tempo*, o tempo em que o aluno ficou na escola e não conseguiu atingir os objetivos pedagógicos. É como se "nada" tivesse acontecido.

O que surge como "recomendações" no Relatório Final de Educação Fundamental/1994, tendo como objetivo principal delimitar a situação educacional brasileira e apresentar o cenário desejado para a educação no Nordeste nos anos 2000, 2010 e 2020, transforma-se em ação nas propostas desenvolvidas pelo MEC - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), que em 1995 chega a todo o país. O SAEB, com o Exame Nacional de Cursos (ENC), programa de avaliação do ensino superior e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) formam o tripé de avaliação do MEC. Propostas e ações que vinculam o aprender à quantificação do desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Desempenhos e habilidades considerados universais, devendo ser atingidos em um determinado tempo escolar por alunos e alunas que devem aprender do mesmo modo, no mesmo ritmo, e terem acesso aos mesmos conteúdos. Por isto, todos devem seguir *pelos mesmos caminhos*, ser avaliados *pelos mesmos critérios*, num processo de

(...) na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de ***eficiência, eficácia e produtividade,*** *mais do que uma crise de* ***quantidade, universalização e extensão*** *(...) O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda* ***reforma administrativa*** *do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a* ***qualidade*** *dos serviços educacionais.*
(GENTILLI, 1996:17, 18)

avaliação padronizada. Tudo em nome da proclamada "qualidade na educação" defendida pela tecnocracia neoliberal.

Temos, nos tempos e espaços coletivos de reflexão sobre a prática alfabetizadora, discutido e rediscutido: o que compreendemos por uma escola de qualidade? Qualidade comprometida com a produtividade do mercado ou comprometida com a inclusão das maiorias submetidas à miséria e condenadas à marginalidade? De qual qualidade e de qual escola estamos falando? O que é ensinar e aprender, tendo como horizonte de possibilidade uma escola democrática comprometida com os alunos e alunas das classes populares? Como compreendemos o ensinar e o aprender a ler e a escrever?

Sabemos, por experiência, que a escola pode ser um espaço de permanente investigação de como o(a) aluno(a) compreende o que está sendo ensinado e de como a professora compreende esse compreender do(a) aluno(a). Temos tentado deslocar nosso olhar do produto - números de alunos(as) aprovados(as) e/ou reprovados(as) de acordo com um determinado tempo - *o tempo da escola* - para o processo de aprendizagem vivenciado por alunos e alunas com suas histórias e modos singulares de organizar o mundo. Esse deslocamento, por implicar a alteração do modo como aprendemos a compreender o processo ensino/aprendizagem, não é nada fácil.

O que vivenciamos no Conselho de Classe (COC) do 2º bimestre de 2001 nos dá a dimensão dos embates e conflitos existentes nesse processo de reflexão e mudança.

Uma professora diz:

> *Qual é o mínimo do mínimo para ir para a 4ª série? Existem crianças, que não sabem ler e escrever e armar uma conta, na 4ª série. Acho que*

deveríamos pensar nisto de modo independente do peso, altura e idade do aluno. Tenho criança que fica totalmente alienada. Não consegue acompanhar. Fica o ano todo com a "cara no chão"(...) Não podemos nivelar por baixo!

Uma outra acrescenta à fala anterior:

Acho que esse olhar de pena para as crianças é pior ainda. Os problemas são de aprendizagem, bloqueios emocionais (...) Acho que devíamos formar um bloco das dificuldades desses alunos para podermos atacá-las.

Uma terceira, Carmen M., contrapõe:

(...) A fala da reprovação me assusta porque implica evasão, higienização da escola. Queremos a escola limpinha. Temos cinco horas de Centro de estudoss semanais. O que temos feito com essas horas?Temos apoio, projeto de leitura, aulas de atividades (...) A FAETEC não está colocando a faca no pescoço, não. Podemos ousar à vontade e não ousamos. Ao invés de investirmos na leitura e na escrita, priorizamos ditongos, tritongos etc. (...) Como educadoras temos de mudar alguma coisa aqui. Ainda estamos no meio do ano. Dá tempo! Renato saiu da escola e fiquei sabendo que está envolvido com o tráfico. Vou separando... separando... higienizando minha turma e ficando apenas com os bonitinhos! E os outros? Jogo fora?

A primeira professora retoma a palavra:

Estou tentando de todos os lados. Estou fazendo a minha parte e pedindo ajuda...

Os enunciados das professoras revelam o cotidiano como *espaçotempo,* que abriga diferentes concepções, desejos, compromissos, modos de ser, pensar e agir dos sujeitos enunciadores e, denunciam, também, a necessidade permanente do diálogo, da troca, da discussão coletiva, praticada em outros

*Se confiarmos **enquanto indivíduos** em nossos ideais e em nossas convicções, isto é, se confiamos nelas sobre a base de um permanente controle da situação, das autoridades e também (e não em último lugar) de nossas próprias motivações, se estamos dispostos a negar confiança a nossas idéias na medida em que o conhecimento e a experiência as contradigam **de modo regular,** se não perdermos a capacidade de julgar corretamente o **singular,** então seremos capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha. Só poderemos nos libertar dos preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos – juntamente com a "infalibilidade" sem riscos – a não ao menos tranqüila carência de individualidade.*
(HELLER, 1989: 63)

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro (...) Nela, colocam-se "em funcionamento" todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.
(ibid.,17)

momentos, e tão esquecida, nos últimos anos - 1999/2001 - na escola.

Infelizmente, a discussão não avançou porque a orientadora pedagógica chamou a atenção do grupo para o *tempo que estava passando* e o cumprimento da agenda do COC voltou a ser prioridade, provocando um sentimento de alívio e desânimo. Alívio, para algumas professoras, pela continuidade do COC que, uma vez não interrompido pelos enunciados anteriores, terminaria no tempo previsto e, também, quem sabe (?), pela inexistência da discussão que inevitavelmente colocaria na berlinda a prática pedagógica realizada na escola. Desânimo para outras professoras (e a pesquisadora), pois a possibilidade de debater e questionar os saberes e fazeres docentes se perdeu no "ritual burocrático" do próprio COC.

O Conselho de Classe - *espaçotempo* privilegiado para a reflexão sobre a ação pedagógica, pois reúne quase toda a escola, terminou acontecendo como um *ritual burocrático,* com o objetivo maior de registrar os resultados escolares dos alunos e seus problemas de aprendizagem (os de "ensinagem" não foram abordados).

Essa interpretação, elaborada tendo como referência o imediatamente visível, pode ser questionada se algumas reflexões se articularem a essa leitura: até que ponto o falado e não discutido não provocou indagações? O que significou (ou não) para as professoras o que foi dito? O que pode nos dizer a postura silente do grupo mediante falas tão fortes como as que foram ouvidas? Será que foram ouvidas?

O tempo cotidiano traz o movimento e o processo vivido pelo grupo de professoras. Acompanhar mais de perto esse tempo

me possibilitou perceber que diferentes valores, significados e sentidos emergem na diversidade das elaborações individuais, tecidas nas (inter)relações com o(s) outro(s). A impossibilidade de controlarmos as conseqüências dos acontecimentos cotidianos é revelada quando, no final do ano (2001), no último Conselho de Classe, o "inesperado" acontece.

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social (...) Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas.
(GERALDI, 1997:06)

Algumas professoras, que durante o ano mostravam-se dispostas a reprovar os alunos que demonstravam *muitas dificuldades em acompanhar a turma,* revelaram uma *escuta sensível* (BARBIER, 1993) para o que vinha sendo falado (e algumas vezes discutido), nos Conselhos de Classe e Centros de Estudo, sobre os saberes dessas crianças e as conseqüências políticas e pedagógicas da reprovação.

Na avaliação realizada, *o peso, altura e idade do aluno,* ao contrário do sugerido no Conselho de Classe do dia 20/7/01, também foram levados em conta, negando a suposta neutralidade sugerida na fala da professora: *Qual o mínimo do mínimo para ir para a 4ª série? Existem crianças, que não sabem ler e escrever e armar uma conta, na 4ª série. Acho que deveríamos pensar nisto de modo independente do peso, altura e idade do aluno (...) Não podemos nivelar por baixo!*

Os alunos foram aprovados para a 4ª série, remetendo-nos ao que nos disse *Carmen M.*: (...) *como educadoras temos de mudar alguma coisa aqui. Dá tempo!*

Até que ponto as questões discutidas e não discutidas provocam e não provocam interrogações e alterações nas ações pedagógicas cotidianas? Não dá para prever ou predizer. Apenas o movimento, próprio do cotidiano, pode ir nos sinalizando as mudanças, muitas vezes, aos nossos olhos, ainda pequenas, mas

necessárias na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Uma pergunta, embora não explicitada, estava presente no ar: aprovar as crianças, concedendo-lhes um tempo cronológico maior, por si só, é suficiente?

Retornamos ao que Sílvia, professora alfabetizadora, nos dizia, no início da década de noventa: *o tempo da escola é diferente do tempo da criança. Como é que fica a criança que não acompanha o tempo da escola?*

Na época não percebíamos o que Sílvia nos sinalizava. A multiplicidade, relatividade e subjetividade do tempo estavam presentes em sua fala. Prigogine, na discussão que realiza sobre o tempo, nos fala sobre a pluralidade de tempos que nos constituem e confirma o que Sílvia, envolvida e comprometida com o que vivia no cotidiano da escola, intuía.

A história, seja a de um ser vivo ou de uma sociedade, não poderá nunca ser reduzida à simplicidade monótona de um tempo único, quer esse tempo cunhe uma invariância, quer trace os caminhos de um progresso ou de uma degradação.
(PRIGOGINE & STENGERS, 1997: 211)

Querendo compreender como fica a criança que não acompanha o "tempo da escola", ela se faz perguntas e procura respostas que possam ajudá-la a construir alternativas pedagógicas que contribuam para o sucesso das crianças ao se alfabetizarem. Vive o movimento de refletir sobre sua prática alfabetizadora e, nesse processo, sem perceber, produz teoria - embora nem sempre reconheça isto - e vai se tornando professora - pesquisadora. Teoria produzida na e a partir da prática, e que tem como permanente o movimento *práticateoriaprática.*

Aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isso mesmo, precisa ser superado. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ***assim mesmo.*** *Esses conhecimentos e as formas como são tecidos exigem que admitamos seja preciso mergulhar em outras lógicas para apreendê-los e compreendê-los.*
(ALVES, 2001: 14)

Sílvia nos instigou a pensarmos a relação entre o(s) tempo(s) da criança e o(s) tempo(s) da escola; o modo como aprendemos a compreender o "tempo de ensinar" e o "tempo de aprender" - o "tempo da escola" (de)marca o ritmo da aprendizagem?

Algumas questões foram surgindo: é possível lidar com o tempo de forma mais qualitativa e menos quantitativa? Mais

criativa e menos repetitiva? Mais includente e menos excludente? É possível re-significar o tempo de ensinar e aprender? O tempo da escola é um tempo linear, cronológico, homogêneo e disciplinar? Ou outros tempos - mais flexíveis e múltiplos - entrelaçam-se a esse? Como lidar com a tensão entre os tempos exteriores – relógios, horários e calendários – e os tempos interiores – temporalidades emocionais e afetivas? Podemos pensar o tempo independente do espaço?

* * *

Cada ser complexo é constituído por uma pluralidade de tempos, ramificados uns nos outros segundo articulações sutis e múltiplas.
Ilya Prigogine

Em 1996, afastei-me da escola e, portanto, do trabalho que realizava como professora e pesquisadora, pois ingressei na UNIRIO (Universidade do Rio de Janeiro), como docente. Em 1997, retorno à escola na condição apenas de pesquisadora da universidade, embora durante esse tempo tenha freqüentado alguns Centros de Estudos e me encontrado com algumas colegas em espaços fora da escola, procurando não interromper o movimento de estudar e refletir sobre a prática alfabetizadora realizada na escola. O que presenciei ao retornar, parece confirmar nossas inquietações com relação ao tempo da escola e os tempos das crianças.

A partir da justificativa de que *não sabiam ler e escrever* e/ou *tinham dificuldades em acompanhar a turma,* conforme afirmavam a diretora e as próprias professoras, 28 crianças que cursavam as 2ª, 3ª e 4ª séries, e que não acompanhavam o "tempo da escola",

foram retiradas e agrupadas nas turmas especiais. A homogeneidade é perseguida e a tentativa de padronizar, massificar, rotular, para poder controlar, ainda faz parte do cotidiano escolar. Nesse processo de homogeneização, presente não apenas no interior da escola, as crianças vão sendo separadas em capazes e incapazes, a escola preparando-as para se aceitarem como tal. Sem nos darmos conta, capturadas pela ideologia da normalidade e da homogeneidade, terminamos por antecipar a divisão social do trabalho, antecipando o fracasso ou o sucesso social.

Os remanejamentos são feitos em nome do mesmo objetivo formal: homogeneizar o grupo classe de modo a permitir ao professor um trabalho mais eficiente e aos alunos um melhor aproveitamento. Na prática, uma outra motivação fala mais alto: cada professora tenta livrar-se dos alunos que lhe são indesejáveis, ou porque contribuirão para aumentar os índices de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem e a perturbam, mobilizando seus fantasmas além do que pode suportar.
(PATTO. 1990: 214)

A turma de 28 crianças foi dividida, ainda, em duas, separarando-se, no dizer de algumas professoras, *os que já liam* dos que *não sabiam ler e escrever.*

> *Me esforço para ajudar as crianças mas não sei como fazer! É uma turma muito agitada. Eles brigam muito e não se interessam por nada. Pensei que fosse mais fácil trabalhar com um grupo pequeno, com as mesmas dificuldades. Eu mesma dei força para dividir a turma ao meio e separar os que não liam. Mas, vejo que não é como imaginava!* (Professora da "turma especial" - 1998)

O que (ainda) temos é uma escola que prepara uns, a minoria, para posições de mando, e outros, a maioria, para o papel subalterno, que sua situação de classe, de raça e etnia lhes anuncia.
(GARCIA, 1997a:51)

A crença de que é mais fácil o trabalho com um grupo pequeno e mais homogêneo era negada na prática.

A escola passava, nesse momento, por uma intervenção. A professora que assumiu a direção acreditava e defendia uma prática alfabetizadora respaldada em uma concepção mecanicista de alfabetização. Esse modo de pensar e também atuar, pois decidia sozinha ou em pequenos grupos o que a maioria deveria realizar, sintonizava com o pensamento e a prática de um grupo de

professoras do segmento. Apesar da existência das que se contrapunham a tais práticas, as turmas especiais foram criadas.

A escola vivenciava a tensão entre diferentes e antagônicas concepções de alfabetização, conhecimento, ensino, aprendizagem. Uma determinada concepção de escola – conteudista, competitiva, excludente - parecia se sobrepor à que vínhamos discutindo e construindo há alguns anos – uma escola mais democrática, mais solidária e includente, onde as diferenças não justifiquem a produção de desigualdades.

As turmas às quais eu retornava passaram a ser de responsabilidade, única e exclusiva, das professoras regentes. O espaço que ocupavam era o pior da escola: feio, sujo, desagradável, inóspito, úmido, com móveis abandonados pelos cantos e, na porta da sala de aula, lia-se: TURMA ESPECIAL.

Através da reconfiguração dos tempos e espaços escolares a exclusão vai ganhando forma – as crianças passam a pertencer à "turma especial" e não mais à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, as "turmas não especiais". São confinadas na "turma especial" como os loucos nos hospícios, os meninos delinqüentes nas instituições especiais, os idosos nos asilos etc. Uma forma de exclusão praticada pela sociedade e também presente na escola - *a exclusão como mecanismo de confinamento ou reclusão* (GENTILLI, 2002).

O que aconteceu com essas crianças? Quem são elas? Conversando, na época, com as professoras e as próprias crianças, constatei que das 28 das turmas especiais, 21 eram alunos do IERJ desde a Pré-Escola.

Suas falas confirmam a incorporação dos rótulos carimbados pela escola:

> *(...) podemos reconhecer três formas qualitativamente diferenciadas de exclusão: por um lado, a* ***suspensão completa de uma comunidade*** *mediante práticas de expulsão ou extermínio (...) por outro lado, a exclusão como* ***mecanismo de confinamento ou reclusão*** *(...) finalmente, a terceira modalidade consiste em* ***segregar incluindo*** *(...) esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna.* (GENTILLI, 2002: 32, 33)

Estou na turma especial porque sou burrinho. Sei ler e escrever mais ou menos.

Sei que estou nesta turma porque não sei fazer nada.

A tia Mônica me botou pra cá porque eu não conseguia copiar do quadro.

(...) na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.
(PATTO, 1990: 211)

O que a professora diz ou não é um dos elementos determinantes para o avanço da criança. O que fala e como fala anuncia e denuncia sua crença na capacidade ou incapacidade de aprendizado do aluno. Ao deixar de acreditar na potencialidade da criança, a professora deixa de alimentá-la com uma *nourriture affective* (nutriente afetivo), capaz de lhe dar segurança para que se desenvolva e aprenda. Boris Cyrulnik, neurologista, psiquiatra e psicanalista, um dos fundadores da etologia humana, traz de suas pesquisas com animais e humanos a constatação da impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento sem afeto.

É indispensável ao desenvolvimento e aprendizagem a presença de uma ***figure d'attachement*** **(figura de vinculação**, ou como preferimos, no GRUPALFA, **figura de apego**) *mãe ou mãe substituta, que forneça os nutrientes afetivos, sem os quais não há vida.*
(CYRULNIK, 1991)

Quando a professora não representa para a criança uma *figura de apego,* a relação que vai sendo tecida tem menos possibilidades de fornecer esses *nutrientes afetivos,* imprescindíveis ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

As crianças da "turma especial" se sentiam despotencializadas. O modo como eram vistas terminava por fazê-las acreditar na incapacidade para aprender. Passavam a agir de acordo com a avaliação realizada pelas professoras: não aprendiam, se tornavam agressivas, perturbavam a todos.

Os alunos, conforme disse uma professora, *têm consciência de que representam o problema do 1º segmento do IERJ. Eles sabem que são o pavor do recreio da 4ª série.* Até que ponto esse modo de agir significava, para esses alunos, a demonstração de que podiam

alguma coisa? Podiam causar tumulto no recreio. Incomodar a direção, a coordenação, as professoras, os alunos e alunas das "turmas não especiais". Quem sabe, essa foi a possibilidade encontrada para não sucumbir diante das desqualificações sofridas?

Acompanhar mais de perto, em 1997, essa turma – a "turma especial" – evidenciou desencontros entre as nossas formas cotidianas de pensar e fazer. Embora afirmássemos, teoricamente, que as crianças, por serem sujeitos históricos, vivem de um modo bastante peculiar o processo de apropriação da linguagem escrita, na prática, a expectativa inda é de que todas *aprendam* pelo mesmo caminho, como se isso fosse possível. No fundo, permanece a crença [ilusória] de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos e alunas, moldando diversos tempos a um único tempo – considerado como a "norma" para todos. Crença construída ao longo da nossa formação e fundamentada no paradigma hegemônico da modernidade, que apresenta uma certa racionalidade como a única racionalidade, a verdade absoluta. Essa "racionalidade", reconhecida como *a racionalidade*, desqualifica qualquer outra como irracionalidade.

Não é difícil compreender por que a *diferença*, no cotidiano escolar, é apreendida como o que foge à "norma", como deficiência, como desvio, como falta, como impossibilidade devendo, portanto, ser controlada. A diferença, compreendida nessa perspectiva, ignora a possibilidade de *pensar diferente a partir de outro(s) ponto(s) de vista.* O nosso olhar vê erros e faltas porque está informado e direcionado por uma lógica da homogeneidade

(...) o conhecimento, para a ciência moderna, é um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos (...) Conhecer significa quantificar. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (...) Sendo um modelo global, essa racionalidade científica, é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.
(SANTOS, 2000)

que utiliza a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir.

Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as duas formas principais de conhecimento da modernidade, *o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação* (SANTOS, 2000), nos ajuda a compreender esse modo considerado "normal" de lidar com a diferença no dia-a-dia da sala de aula. Para o *conhecimento-regulação,* que tem a primazia sobre o *conhecimento emancipação,* a ordem é a forma hegemônica de saber. A diferença, para o *conhecimento regulação,* representa o caos, a desordem - forma hegemônica de ignorância. Por esse motivo deve ser evitada, silenciada e até apagada.

No projecto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento - emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar dessas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. (ibid., 29)

A diferença, por ser uma forma de complexidade (BRIGGS & PEAT, 2000), anuncia imprevisibilidade e indeterminação nos processos educativos, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços escolares marcados pela busca da homogeneidade. Sob o olhar da *regulação,* as associações estabelecidas entre diferença e caos, diferença e desordem, diferença e turbulência, sinalizam impossibilidade de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade real de toda sala de aula, rica característica dos processos sociais, passa a ser negligenciada pela escola.

Ao reconstruir, por exemplo, um pouco da história escolar do Cochise, um dos alunos da turma especial, ficou claro, pelas falas das professoras que trabalharam com ele na CA e 1ª série, que sempre *aprendeu em um ritmo mais lento que a maioria da turma, mas aprendia.*

Margarida, a professora que trabalhou com ele, na 1ª série, nos dá uma pista importante para que identifiquemos um dos

motivos pelo qual passou a *não acompanhar a turma* e foi *ficando para trás,* no seu processo de alfabetização. Cochise aprendia *em um ritmo mais lento,* enfatizou a professora, acrescentando:

> *Quando eu passei para a letra cursiva foi um entrave para o Cochise. A letra de caixa alta o favorecia. Com a mudança do tipo de letra, suas dificuldades aumentaram. No ano seguinte [2ª série] ele foi indicado para o grupo de apoio e se perdeu...* (Margarida, 1997)

Será que Cochise precisava de um outro tempo para aprender? Ou aprendia de um modo diferente do esperado pela escola? Não escrever com a letra cursiva, um aprendizado valorizado e cobrado pela professora, deslocou Cochise para o lugar do "diferente", da "falta", do "desvio", pois todos os alunos e alunas deveriam escrever utilizando esse tipo de letra. A professora o indica para *o grupo de apoio* para que o "desvio" fosse corrigido e o padrão idealizado de "normalidade" recuperado. No *grupo de apoio,* constituído por crianças que apresentavam dificuldades que precisavam ser superadas, Cochise *se perdeu.* Em vez de ajudar, o *grupo de apoio,* segundo a professora, representou a legitimação do lugar ocupado pelo aluno na sala de aula – o lugar da "falta", do não saber, pois o princípio permanecia o mesmo: a diferença utilizada como justificativa para criar hierarquias excludentes.

E quem diz que precisa utilizar a letra cursiva? Será que é tão importante que a criança "passe" de um tipo de letra para outro? Será preciso estipular um momento para que essa "passagem" aconteça? Será que Cochise, no seu ritmo e no seu tempo, não chegaria à letra cursiva?

A existência de objetivos comuns que devem ser atingidos dentro de períodos prédeterminados impede o fortalecimento da diferença, pois inviabiliza a aceitação da relação entre os conhecimentos apresentados com os conhecimentos prévios das crianças, que desenha possibilidades diferenciadas de resultado, da diversidade de ritmos e do diálogo entre os múltiplos contextos culturais que se entrecuzam no cotidiano escolar. Se a qualidade do processo de aprendizagem e do produto materializado no conhecimento adquirido é assegurada pela possibilidade de a criança dar a resposta esperada no momento esperado, então, os ritmos, processos, percursos e produtos diferentes são a expressão da falta de qualidade, relação que consolida o processo de subordinação do diferente ao modelo hegemônico. (ESTEBAN, 2002a:20)

A professora atravessou o seu processo, transformando em tarefa e obrigação algo que aconteceria de forma inevitável - a utilização pela criança da letra cursiva, ainda um valor para a própria criança, a família e a escola. O que é confirmado pela fala de Cochise: *a tia Mônica me botou pra cá porque eu não conseguia copiar do quadro.*

Embora discutíssemos, havia vários anos, em nossos Centros de Estudos, que o importante era que o aluno escrevesse independentemente do tipo de letra utilizada, a "passagem" de um tipo de letra para outro, ainda está presente no fazer cotidiano da professora. Ainda hoje, na escola, algumas professoras priorizam e exigem a escrita dos alunos com letra cursiva.

(...) qualquer mudança desejada precisa travar uma discussão "de séculos" com aqueles que "estão" na escola - professores, alunos, pais de alunos, funcionários, as chamadas autoridades etc. (...) este processo de decisão de séculos exige, para mudá-lo, uma "longa conversa". (ALVES & GARCIA, 1997)

Em uma das reuniões com pais e responsáveis de uma turma de 1ª série (em 2001), que acompanhei desde a classe de alfabetização, a professora falava para os pais por que não priorizava o uso da letra cursiva, embora já a tivesse apresentado às crianças. Argumentava que procurava aproveitar e criar situações onde o uso da leitura e da escrita tivesse uma razão para acontecer, tentando fugir das atividades artificiais, que servem apenas para cumprir uma tarefa. Por isso, achava mais importante o conteúdo dos textos das crianças do que o tipo de letra que utilizavam. Uma das mães interrompe a fala da professora e diz:

> *o irmão do Franklin* [aluno dessa turma - 1ª série] *era como ele. Adorava ler e escrever. Aprendeu a ler na Pré-Escola, como o Franklin. Mas quando chegou na 2ª série começou a ter dificuldades porque a professora passou a exigir a letra cursiva. Ele não utilizava essa letra. Começou a tirar nota baixa nas provas de Português. Passou a ser o mais atrasado da turma. A professora não considerava o que estava escrito*

> *por causa da letra de fôrma (...) Acho isso um absurdo!* (Eni, reunião de pais, 9/8/01)

A mãe cobrava da escola coerência no trabalho realizado. Questionava por que as professoras não discutiam essa questão e agiam de modo diferente. Dizia sentir de perto o que significava, para a criança, essa exigência de só escrever com letra cursiva. Seu filho ficava tão preocupado com a forma da letra que estava evitando escrever e, o que é pior, desgostando de escrever.

A discussão foi levada para o Centro de estudos das professoras da Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª séries. Uma professora da 1ª série reforça a situação trazida pela mãe.

> *(...) Acreditava em algo. Por influência do meio e de algumas falas fui tentando fazer diferente. Acho que fiquei no meio do caminho. Tinha algumas prioridades: trabalhar a questão do preconceito; contar história todo dia. Por exemplo, o uso do livro*[didático], *o trabalho com a letra cursiva, embora não tenha como prioridade, terminei fazendo e isto demanda tempo. Fui deixando de lado o contar histórias (...) Às vezes, faço coisas que não acredito tanto, mas que as professoras da 2ª série valorizam e sei que vão cobrar das crianças e não quero que elas sofram. Sei que deixo de explorar com as crianças a criatividade na escrita. Mas o que fazer?* (Solange, 23/10/01)

A única professora de 2ª série presente ao Centro de estudos argumenta:

> *Não exijo mais das crianças que escrevam com a letra cursiva embora a maioria dos meus alunos a utilize. Já acreditei que era necessário que todos escrevessem com cursiva. Hoje não penso mais assim e a maioria das professoras aqui da escola não cobra mais isso.* (Neide, 23/10/01)

Para além da fala - *a maioria das professoras aqui da escola não cobra mais isso* -, o olhar mais atento às práticas realizadas mostra que um número significativo de professoras cria mecanismos cotidianos que sinalizam, para as próprias crianças, pais e responsáveis, o valor atribuído a esta forma de escrever. A satisfação da professora pelo aprendizado da letra cursiva; a nota atribuída às produções escritas em cursiva, maiores do que as escritas com letra de forma, e os elogios orais e escritos, são alguns exemplos.

Questões que parecem superadas, porque muito discutidas, ainda estão presentes na prática diária das professoras, revelando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de embates, contradições, tensões, conflitos; *espaçotempo* de pluralidade de conhecimentos, heterogêneo e complexo. Modo que se contrapõe à forma como aprendemos a compreendê-lo: um espaço-tempo homogêneo, harmonioso, linear e previsível.

Por que é imprescindível que as crianças escrevam com a letra cursiva? Perguntei a algumas professoras: *Ah!... acho mais bonita; é a letra que traz a marca da pessoa porque a de forma é uma letra padronizada; permite uma escrita mais rápida; o caderno fica mais organizado; facilita a cópia do quadro...* Muitas argumentam que as professoras da 2ª, 3ª e 4ª séries exigem das crianças esse tipo de letra em suas escritas e, tal como a professora da 1ª série, elas também ensinam e cobram das crianças.

Um círculo vicioso se forma, com a professora antecipando uma exigência que diz ser da colega da série seguinte. *Escrever com letra cursiva,* dando ênfase à forma da letra, termina se transformando, para algumas professoras, em um importante *conteúdo* a ser ensinado e exigido a partir da 1ª ou 2ª série.

A forma é sempre forma de um conteúdo, mas o conteúdo determina a forma (...) Entre a forma e o conteúdo se opera, assim, uma interação e um movimento incessantes. (LEFEBVRE, 1983: 83)

Sabemos ser conteúdo e forma indissociáveis. A fala da mãe - *(...) começou a tirar nota baixa nas provas de Português. Passou a ser o mais atrasado da turma. A professora não considerava o que estava escrito por causa da letra de forma (...)* - anuncia e denuncia o modo como a professora parece compreender o uso da escrita em sua sala de aula e a concepção de língua subjacente ao seu fazer pedagógico. Escrever apenas para *fazer redação*, como nos diz Geraldi (2001), em que o objetivo parece não pretender mais que o emprego, pelo aluno, das regras ortográficas e gramaticais já ensinadas.

(...) na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício. (...) ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola. (GERALDI, 2001: 128)

Como o aluno escreve – utilizando a letra cursiva – é o conteúdo priorizado. A professora não compreende como conteúdo *o que* seu aluno produz e, por isso, mesmo sem perceber, termina por priorizar a *forma* da escrita.

A escola ainda valoriza um modo de escrever que está em desuso na sociedade atual. Cada vez mais a escrita é realizada com as duas mãos e com caracteres separados. Qual o formulário, encontrado em bancos, local de trabalho, lojas etc. que não traz como lembrete: *favor preencher com letra de fôrma.*

Ao longo dos seus mais de cinco mil anos de história, a escrita à mão ou, como as crianças falam, *a letra de mão* foi muito mais utilizada no registro diário da vida cotidiana. Além disso, é possível reconhecer peculiaridades culturais através da escrita. Os franceses e os americanos, além de outros povos, têm um modo peculiar de traçar algumas letras, resultado do ensino escolar. Marca de nação. Marca de classe social. Uma questão política.

O formato das letras – arredondadas, pontudas, alongadas -, aprendizado aparentemente neutro e técnico, talvez precisasse ser rediscutido pela escola. Crianças cujos pais e responsáveis têm tempo e conhecimento para ajudá-las nesse aprendizado vão

*Na Idade Média, os livros manuscritos eram feitos por calígrafos (em grego, **kalos**= belo) que criaram "escolas" com estilos próprios, como a de Tours, na França, e a de Canterbury, na Inglaterra. (...) no século XVII, teve início uma demanda crescente pela escrita da burocracia dos órgãos governamentais e do comércio, exigindo calígrafos competentes. O estilo cursivo praticado nessas atividades ficou conhecido como "caligrafia de escriturário" ou de "chancelaria". Enquanto isso, nas escolas públicas foi introduzida a "caligrafia escolar", da qual se originaram as formas manuscritas usadas hoje, e que apresentam variações de cultura para cultura. Basta comparar, por exemplo, a escrita manual dos americanos, dos franceses e dos brasileiros para verificar as diferenças.* (CAGLIARI, 1994: 40, 42)

adquirindo uma competência diferente dos que só contam com a escola. A professora exige que as crianças escrevam com a letra cursiva sem discutir e ensinar como se pode escrever com esse tipo de letra. Como fazer os traçados de modo que a legibilidade não fique prejudicada e que a ocupação da linha e da página seja pensada e cuidada? Questões políticas e estéticas abafadas pelas questões técnicas.

Passar para a letra cursiva - uma opção metodológica apresentada, durante séculos, como um problema meramente técnico, na verdade tem conseqüências e pressupostos políticos. Essa exigência fez com que o irmão do Franklin fosse *ficando para trás* e as *dificuldades de aprendizagem* do Cochise se intensificassem.

Cochise foi ficando, cada vez mais, à margem da turma e *sem conseguir acompanhar* foi indicado para o *grupo de apoio* e do *grupo de apoio* para a turma especial. Configuração de espaços e tempos de exclusão, pois a escola só teve olhos para o que não conseguia fazer - os seus não-saberes, vistos como absolutos. Parecia ignorar que o não-saber de um momento pode ser simplesmente parte de um processo que leva ao saber. O que significa indicar para o grupo de apoio um aluno *que não conseguia copiar do quadro*? Ou que ainda não sabia escrever com a letra cursiva?

Ser retirado da turma para o grupo de apoio já significa "ser o diferente", "o que tem dificuldades", o que precisa voltar à "normalidade". A estigmatização tem início nessa indicação. Pior do que isso é ser da "turma especial". Uma turma rejeitada por todas as professoras e vista como a *turma dos agressivos, dos dispersos, dos que nada querem, dos desinteressados, o pavor do recreio.*

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (...) Por outro lado, leva à estigmatização de crianças inicialmente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Comprometem-se sua auto-estima, seu autoconceito e aí, sim, reduzem-se suas chances de aprender.
(COLLARES & MOYSÉS, 1996:217)

Por dois anos seguidos (1996/1997), tornou-se praticamente impossível qualquer ação pedagógica que revelasse avanço significativo dessas crianças, até porque os alunos e alunas eram vistos e rotulados como *agressivos, desatentos, desinteressados, imaturos, faltosos, incapazes, oriundos de famílias desestruturadas,* terminando por se comportar do modo como eram avaliados pelas professoras.

No final do ano letivo de 1997, nenhuma professora se disponibilizava a trabalhar com essas turmas no ano seguinte, possibilitando à orientação pedagógica, exercida nesse momento por uma professora contrária à existência das turmas especiais, puxar a discussão sobre a possibilidade desses alunos regressarem às turmas regulares. Novamente ganha expressão a tensão permanente, presente no cotidiano da escola, entre diferentes concepções de conhecimento e suas conseqüências para a prática alfabetizadora. Intensificava-se a convivência entre a perspectiva de *regulação,* vinculada ao *conhecimento-regulação* e a da *solidariedade,* relacionada ao *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2000). Anúncio de outras possibilidades e potencialidades presentes no cotidiano escolar?

Nesse mesmo período (setembro de 1997), devido à vinculação da escola à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), as professoras passaram a trabalhar em *horário integral* – 40 horas semanais. A carga horária anterior era de 20 horas. Mesmo nessa jornada menor, os Centros de Estudos eram garantidos – uma hora e meia a duas horas semanais, durante as aulas de atividades das crianças. As discussões precisavam acontecer nesse tempo cronológico do relógio e, acabadas as aulas de atividades, as reuniões terminavam porque as professoras

assumiam as turmas. Uma vez por mês, aconteciam os encontros com quatro horas de duração, com suspensão das aulas.

Apesar do tempo corrido e espaçado (uma vez por mês apenas) de discussão, aproveitávamos os encontros *remando contra a maré,* conforme nos falava Lêda, pois eram *espaçostempos* privilegiados para discutirmos nossa prática pedagógica. Estávamos envolvidas, coletivamente, em refletir, estudar, discutir as questões que nos incomodavam e queríamos aprender, juntas, a fazer melhor. As discussões faziam sentido e o *tempo* era *qualitativamente* construído e vivido.

Sempre foi assim? Não. Já tivemos o mesmo tempo cronológico corrido, curto e nos parecia muito tempo. Sobrava tempo nos Centros de Estudos de duas horas. A discussão sobre a prática inexistia e o tempo de estudo e reflexão era utilizado para o planejamento, que se resumia em *listar conteúdos* previamente definidos pela orientação pedagógica, direção, autores dos livros didáticos, secretarias de educação.

Se as reuniões pedagógicas, até então, para acontecer, precisavam da suspensão das aulas ou aconteciam em um tempo bastante corrido, com as professoras trabalhando em *tempo integral,* podia ser diferente. Um tempo para se pensar junto, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, por que fazer, se anunciava...

O processo *ensinoaprendizagem* voltava a ser objeto de reflexão e mudança, e o modelo autoritário e centralizador de direção vigente na escola em 1995, 1996 e 1997 (até julho) - poucos decidiam o que todos deviam executar – passava a dar lugar a um processo de discussão e tomada de decisões no e pelo grupo.

(...) quando utilizo a expressão ***tempo integral,*** *tenho em mente a* ***extensão*** *das horas destinadas à educação como um todo. No entanto, se a essa extensão não aderir o conceito de* ***intensidade,*** *capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos, de que adiantará uma escola pública de horário integral (mesmo que apenas para os professores) que não se consolidou em um* ***tempo intensamente construído?*** (COELHO, 1997a: 201)

As discussões, realizadas nos Centros de Estudos, evidenciavam que as crianças das classes populares fora da escola têm seus saberes reconhecidos e, portanto, se potencializam. Sabíamos, por exemplo, que Deleon, um dos alunos da turma especial, contribuía para o orçamento doméstico, dirigindo a Kombi do tio, realizando a condução no morro onde mora. No interior da escola, seu *não-saber* falava mais alto, predominava e era identificado como a "falha", o "erro", a impossibilidade. Era apontado como uma criança que não sabia ler e escrever, não sabia se comportar e se relacionar com os outros... o que *não sabe* sendo sempre colocado em destaque.

A dicotomia saber x não-saber direciona o olhar da escola e, nessa perspectiva, existe(m) pouco(s) espaço(s) para que o conhecimento seja entendido como processo, como permanente movimento, como confronto de diferentes pontos de vista, como construção. A produção das crianças é vista como produto e não como possibilidade, como síntese de um movimento que estão realizando na construção e apropriação de novos conhecimentos, o que é impeditivo de se criar na sala de aula um clima de confiança na capacidade e potencialidade de cada um.

Outra perspectiva se abre quando a professora explora o *ainda não sei* como uma possibilidade de *compreender o compreender* (BATESON, 1998) da criança.

As orientadoras pedagógicas responsáveis por coordenar as discussões com o grupo procuravam investir nesta perspectiva, de modo que as professoras pudessem perceber que o não-saber visto como *ainda não sei* permite que a professora olhe para as produções das crianças como horizontes de possibilidades. A criança *ainda não sabe*, mas é capaz de vir a saber. O *ainda não-saber* não paralisa,

A cada momento em que se observa um "desvio" da criança em relação ao padrão estabelecido, buscam-se meios para "corrigi-la", redirecionando seu movimento. Na verdade, a professora precisa re-educar seu olhar, pois sua formação foi lhe ensinando a buscar o "erro" para negá-lo (...) Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, ***mas*** *numa perspectiva de que* ***ainda*** *não sabe, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo conhecimento. O que* ***ainda não se sabe*** *demarca uma síntese entre o conhecimento e o desconhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica.*
(ESTEBAN, 1996)

Para além de chegarmos a ***compreender o conteúdo*** *da fala no que o outro quis dizer, poderíamos nos valer dos estudos de Bateson para melhor* ***compreender como se dá o processo de compreender*** *de um outro que nos desafia à compreensão.*
(GARCIA, 2001: 10)

impedindo novos saberes, e pode incorporar ao cotidiano da sala de aula um aprender mais solidário, com as crianças sendo ajudadas pelos companheiros ou pela professora a realizar o que ainda não são capazes de fazer sozinhas. Tendo como referência o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOSTKY, 1989), as orientadoras pedagógicas convidavam e instigavam as professoras a investir no conhecimento prospectivo da criança, na tentativa de romper com a oposição *saber/não-saber* que considera apenas o desenvolvimento consolidado.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOSTKY, 1989: 97)

Bernard Charlot, em suas pesquisas, afirma que as crianças *pobres* são olhadas em termos *de falta.* Vivenciávamos isso na escola face à nossa forma aprendida de olhar e compreender o processo de ensinar e aprender. O desafio é passar a compreender os não-saberes das crianças na perspectiva de *ainda não-saberes* ou aprender a fazer uma *leitura em positivo,* como nos instigam Esteban (1996) e Charlot (1996).

Não devemos considerá-las [as crianças pobres] *em seu "oco", e sim a partir do que elas vivem, da maneira como interpretam o que acontece com elas, como dão sentido ao que vivem! Isto significa fazer o que chamo de "leitura em positivo", isto é, tentar compreender sua realidade social a partir dos processos que as constroem.* (CHARLOT, 1996: 8)

O fato das professoras poderem ter cinco horas semanais para os Centros de Estudos facilitou essa discussão, pois a escola vivia um *tempo quantitativamente ampliado* que favorecia a ampliação *qualitativa.* Não foi apenas um número maior de horas que se ganhou. O *tempo integral* de trabalho significou a criação de tempos e espaços escolares de reflexão e estudo sobre as conseqüências pedagógicas, políticas e sociais da incorporação da heterogeneidade à organização do trabalho educativo. O *tempo integral* de trabalho ampliou as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com as múltiplas formas de dizer, fazer, pensar e aprender que circulam entre estudantes e professoras.

Escola pública de horário integral deve ser vista como uma conjugação de ***extensão*** *– tempo físico, quantificável – e* ***intensidade*** *– tempo qualitativo trabalhado como educação integral. Desta forma, quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar, o que permite entender a extensão da quantidade de horas na escola – horário/tempo integral – como base e condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora – tempo/educação integral.* (COELHO, 1997b: 55)

As discussões e reflexões realizadas e o fato já mencionado de nenhuma professora se disponibilizar a trabalhar com as turmas especiais foram determinantes para a redistribuição das crianças nas turmas.

Nessa redistribuição, duas alunas se negaram a ficar na série para a qual foram encaminhadas - 1ª série. Argumentavam que eram *grandes* e tinham condições de freqüentar uma série mais avançada. *Não queremos ficar na 1ª série!*, diziam Michelli e Luciana.

Para ocupar os espaços de leitora e escritora dentro da escola as crianças precisam, primeiro ou concomitantemente, ocupar o espaço como protagonista, interlocutora, como alguém que fala e assume o seu dizer. (SMOLKA, 1988: 93)

Margarida, que respondia pela orientação pedagógica, ouviu o que diziam. Levou a reivindicação e os argumentos das alunas para o grupo de professoras. Após muita discussão o grupo concordou em mudá-las para a 2ª série, em *caráter experimental* - se não acompanhassem, retornariam à 1ª série.

Foi determinante para a aceitação das professoras Margarida ter se oferecido para fazer um acompanhamento com as alunas, em horários específicos. Deste modo, as professoras não se sentiriam sozinhas e individualmente responsáveis pelo aprendizado das alunas. O (com)partilhar responsabilidades permitiu a abertura para receber, quase no final do 1º bimestre, crianças que há dois anos viviam explicitamente uma história de fracasso escolar, no cotidiano da escola.

O estabelecimento de uma *solidariedade de preocupações*, como insiste Milton Santos (1998), foi fundamental nesse momento e tem sido importante para que o grupo, coletivamente, ouse investir em ações pedagógicas comprometidas com uma escola que ao invés de excluir, inclua e onde estejam presentes a curiosidade, criticidade e criação.

Ações pedagógicas como essas indiciam o movimento, também presente na escola, da articulação da prática

alfabetizadora ao *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2000), anunciando possibilidades outras de compreender o processo *ensinoaprendizagem*. A homogeneidade idealizada vai dialogando com a heterogeneidade real. A ordem entendida como oposição à desordem vai sendo (re)significada e as situações vivenciadas com as crianças vão nos ensinando que em toda desordem há ordem e em toda ordem há desordem. Ou seja, as leis determinístas, sinônimo de ordem, têm uma relação de complementaridade e complexidade com a desordem - o indeterminado e o imprevisível. A relação dialética e dialógica entre *ordem-desordem-organização* (MORIN, 2000a) nos alerta para a positividade da idéia da não-linearidade. Nos sistemas complexos, uma pequena causa pode provocar e produzir um grande efeito, criando a impossibilidade de uma relação linear entre causa e conseqüência.

A idéia de ordem universal foi posta em causa primeiramente pela termodinâmica, que a reconheceu no calor de uma agitação molecular desordenada, em seguida pela microfísica, depois pela cosmofísica e hoje pela física do caos. As idéias de ordem e de desordem param de se excluir simultaneamente. De um lado, uma ordem organizacional pode nascer em condições vizinhas da turbulência; de outro, processos desordenados podem nascer a partir de estados iniciais deterministas. O pensamento complexo, longe de substituir a idéia de desordem por aquela de ordem, visa colocar em dialógica a ordem, a desordem e a organização.
(MORIN, 2000a:199)

O processo *ensinoaprendizagem,* ao contrário do que aprendemos através dos princípios do *conhecimento-regulação,* caracteriza-se pela complexidade. Logo, o *conhecimento-emancipação* traz para o complexo processo de ensinar e aprender o desafio de aprendermos a conviver com a impossibilidade de controlar as conseqüências das ações e interações. A prática confirmava o indicado pela teoria e nos ajudava, cotidianamente, nesse aprendizado: para surpresa de muitas professoras, Michelli, Luciana e a maioria dos seus colegas da "turma especial" *acompanharam a turma.*

Crianças avaliadas e apontadas, por quase toda a escola, como incapazes para aprender. Aparentemente, *tudo* contribuía para que não conseguissem romper com a síndrome do fracasso escolar. Mas, em um determinado momento, *rompem* com o *esperado* fracasso e aprendem. No dizer das professoras,

acompanham a turma. Como explicar esse movimento? Como compreender esse processo?

Pensar o processo *ensinoaprendizagem* na perspectiva da *emancipação* em vez da *regulação* implica aprender a lidar com a incerteza, a dúvida, a provisoriedade de muitas de nossas incompreensões e até com a impossibilidade de tudo explicar. Implica, sobretudo, a necessidade de exercitarmos uma prática pedagógica mais dialógica, de modo que possamos, de modo compartilhado, refletir, duvidar, estudar, indagar sobre o vivido cotidianamente na escola, buscando ampliar e complexificar nossas compreensões de modo a criarmos alternativas pedagógicas favoráveis à alfabetização de todas as crianças e não apenas de alguns ou da maioria.

É preciso olhar para o que está emergindo para melhor compreendê-lo e formular ações capazes de potencializá-lo. A avaliação necessária a essa escola que não quer reprovar seus alunos e alunas traz a incerteza, a inconstância, o caos e retira muitos pontos de ancoragem que as professoras possuem. (ESTEBAN, 2002a:16)

Qual a importância, no processo experienciado pelos estudantes da turma especial, da *escuta sensível* (BARBIER, 1993) que teve Margarida para as reivindicações das alunas? Se colocar disponível para trabalhar com essas crianças, vendo-as e compreendendo-as como sujeitos capazes e potentes pode ter significado para elas, ao contrário do vivenciado na "turma especial", a presença de alguém reconhecendo, valorizando e incentivando seus esforços, competências e saberes. Essa compreensão e o modo como lidava com os ex-alunos (e alunas) da "turma especial" podem ter contribuído para que as professoras os olhassem, também, de um modo mais generoso e compromissado com seus saberes, potencializando-os para novos aprendizados.

Hoje, um grupo significativo dos alunos e alunas da "turma especial" está no 2º segmento da escola (5ª à 8ª séries). Quatro, no final de 2000, foram convidados pela orientação educacional, com

o apoio da direção, a se retirarem da escola, pois completaram 15 anos.

Uma nova eleição de diretores (o processo até então era bianual) ocasionou mudança na equipe de direção do 1º segmento. A saída desses alunos e alunas não foi discutida com as professoras. Embora muitas concordassem, algumas teriam tensionado a decisão e apresentado outras alternativas por saberem das conseqüências, para esses jovens das classes populares, do desligamento da escola. Sabemos que uma das alunas abandonou o projeto para onde tinha sido encaminhada e passou a viver na rua. O assédio sexual do cunhado aumentou e, mais uma vez, abandonou a casa onde morava com a mãe e as irmãs, que ainda estudam na escola.

A complexidade do cotidiano escolar revela os conflitos, contradições e tensões existentes: práticas comprometidas com a inclusão, articuladas à construção de projetos alternativos a essa sociedade injusta na qual vivemos, convivem com práticas comprometidas com a exclusão dos alunos e alunas.

O investimento em espaços e tempos de discussão e reflexão coletiva, onde essas contradições e conflitos sejam explicitados, pode levar à diminuição e, quem sabe, à extinção das possibilidades da escola fazer a opção, mesmo sem consciência, por uma prática pedagógica que contribua para a manutenção de uma sociedade marcada pela desigualdade, pela miséria de muitos e privilégios de poucos. Um grupo de professoras da escola vem, há alguns anos, insistentemente lutando contra a pedagogia da exclusão, que, em muitos momentos, parece ser a única alternativa possível.

Quatro ex-estudantes da "turma especial" ainda estão nas séries iniciais, mas não são mais vistos, pela maioria das professoras, como os que nada sabem. O que nos disse a professora de Wellington, sinaliza-nos mudança no olhar da professora e ajuda a reconstruir a confiança na possibilidade de uma escola que inclua em vez de excluir:

> *Ele já avançou com relação ao conteúdo e não tem mais vergonha de pedir ajuda. É uma criança que ainda precisa de um pouco de ajuda. Ele é grande, mas só tem tamanho. É muito criança.* (Profª da 2ª série, 3/5/2000)

Wellington, apesar dos seus 15 anos, cursou a 4ª série em 2002. Segundo depoimento da professora, no último Conselho de Classe de 2000, *ele conseguiu ser aprovado* [para a 3ª série] *por esforço próprio,* o que foi confirmado em sua promoção para a 4ª série.

Ainda temos um grupo de alunos que *vão ficando para trás* ou *não acompanham a turma,* conforme falam as professoras. Alternativas de trabalho que ajudem essas crianças têm sido buscadas. Uma professora que por quase dois anos foi responsável por coordenar a discussão pedagógica atua, desde 1999, no projeto "Lendo e Escrevendo". No ano de 2002 eram 41 crianças, alunos das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, indicadas pelas professoras como as que têm dificuldades na leitura e na escrita que, duas vezes por semana, no horário regular e contrário ao das aulas, trabalham em duplas ou em pequenos grupos com Margarida, em uma sala pensada, arrumada, organizada para esses encontros. Ela própria nos diz:

> *As crianças que freqüentavam no ano passado tinham uma auto-estima muito baixa. Às vezes, não realizavam as atividades solicitadas pela escola mas faziam outras. Percebi que o resgate da*

> *auto-estima dessas crianças ressaltando os seus saberes é fundamental. Lembro de uma aluna que gostava de cozinhar, pois cozinhava para os irmãos menores. Trabalhamos com os textos das receitas conhecidas por ela e produzimos um caderno de receitas. Aprendi que precisamos investir nas possibilidades das crianças ao invés de ressaltar apenas o que não sabem.* (Margarida, 23/2/2000)

Esse caminho, encontrado pela escola como uma ação pedagógica, cuja intenção é ajudar as crianças em seus processos de aprendizagem, pode cumprir um papel discriminador. Quem freqüenta o projeto? Os que são vistos pela professora, pelos próprios colegas de turma e também pelos pais como os que têm dificuldades, os mais fracos, os que não sabem, os que não aprendem. Pertencer ao projeto, ao invés de ajudar, pode levar à rotulação chegando, inclusive, à exclusão.

Impossível destacar apenas essa possibilidade se fizermos o exercício de tentar compreender o cotidiano escolar em sua complexidade e diversidade, embora não possamos ignorá-la.

(...) ao olhar o que temos ante os olhos somos capazes de concentrar o olhar num elemento, de ver o conjunto, de fazer uma panorâmica, de estabelecer a conexão entre diferentes coisas. Com nossos olhos somos capazes de ver de maneira complexa. Mas não somos capazes de pensar de maneira complexa. Creio que é nesse nível, no do pensamento pensante, para onde é necessário dirigir-se no sentido de complexidade. (MORIN, 1996: 285)

Acompanhando mais de perto as crianças do projeto, no esforço de fugir das interpretações simplificadoras que nos levam a perceber apenas o imediatamente perceptível, temos observado que os encontros do projeto funcionam como um *espaçotempo* onde as crianças são respeitadas; um *espaçotempo* de construção de autoconceito positivo. Para muitas dessas crianças, Margarida representa uma *figura de apego,* fornecendo-lhes os *nutrientes afetivos* (CYRULNIK, 1991) essenciais para que se desenvolvam e aprendam. Elas conversam com Margarida sobre suas vidas, revelando fatos desconhecidos pela escola. Muitos trabalham vendendo doces e balas ou ajudando o pai na barraca de cachorro-

quente durante a noite, motivo do sono durante a aula. Outros tomam conta dos irmãos menores ou da mãe doente e cozinham para a família, e há os que chegam felizes na escola porque conseguiram visitar o pai na penitenciária.

Por conhecer as crianças mais de perto, nos Conselhos de Classe, Margarida pode contra-argumentar quando são ressaltados pelas professoras, prioritariamente, os *não saberes* desses alunos. Traz, então, situações empíricas reveladoras de seus *saberes*. Explicita o modo como compreende essas crianças - sujeitos de conhecimento, potentes para aprender. Destaca que é preciso que a escola não esqueça quem historicamente tem engrossado as estatísticas de analfabetismo do Brasil - alunos e alunas da classe popular, como essas crianças. Chama o grupo à discussão e reflexão, revelando o coletivo como um espaço importante de troca, de aprendizagem, de crescimento.

As diferentes percepções sobre as crianças, seus processos, sua realidade, seus conhecimentos e (des)conhecimentos, suas capacidades e incapacidades são explicitadas, confrontadas e discutidas. O debate instaurado ajuda a interrogar o olhar que vê apenas o que a criança não sabe. Possibilita, também, o difícil aprendizado de lidar com a diferença sem ser para ordenar, rotular, hierarquizar. Acostumadas que fomos a buscar o consenso, nos sentimos ameaçadas quando nos deparamos com pontos de vista diferentes do nosso. Esse processo vai permitindo que as professoras articulem *práticateoriaprática* e, coletivamente, produzam conhecimentos, mesmo sem disto ter consciência.

Falas destacando a capacidade das crianças vão se somando às que ressaltavam apenas incapacidades: *Stephani fez um trabalho com a Margarida que foi valorizado. A turma foi lá ver o trabalho dela e*

A reflexão pode levar as professoras, individual e/ou coletivamente, a questionar a leitura reducionista e simplificadora do processo ensino/aprendizagem que historicamente elas vêm sendo ensinadas a realizar, uma leitura que desenvolve um olhar classificador e rotulador, que conduz a compreensão das respostas dadas por seus alunos e alunas, representando um forte articulador do fracasso na e da escola. O confronto da multiplicidade de olhares pode auxiliar a desconstrução deste olhar e a construção de estruturas de compreensão capazes de apreender a complexidade da relação pedagógica e de contribuir para a formulação de alternativas de ação favoráveis aos múltiplos percursos presentes na sala de aula.
(ESTEBAN, 1999b)

Só dá um passo à frente quem acredita em sua capacidade de fazê-lo, quem tem consolidada a sua auto-estima, e quem tem segurança para ousar.
(GARCIA, 1995)

desde esse dia ela mudou da água para o vinho; as crianças por estarem mais confiantes estão participando e se interessando pelas atividades da sala de aula.

Podemos afirmar que são todas as crianças? Não, o que nos desafia a aprendermos a ver ou, melhor, compreendermos os múltiplos fios que tecem, em conjunto, esse *complexus* - a dinâmica *ensinoaprendizagem.*

A reflexão e a discussão sobre o processo alfabetizador dos alunos e alunas que formaram a "turma especial" fizeram com que a questão que me levou ao Doutorado fosse emergindo e ganhando forma: investigar o processo de alfabetização vivido pelas crianças, focando as que desde a classe de alfabetização são apontadas pela professora como as que *não acompanham* a turma. O que significa *não acompanhar* a turma? *Não acompanham* sob o ponto de vista de quem?

Aprendemos em nossos Cursos de Formação que todas as crianças aprendem pelo *mesmo caminho* e no *mesmo tempo.* Aprendemos, também, a encaixar os alunos nas diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro, ou mesmo a maioria, não corresponder às nossas expectativas, passa a ser rotulado e discriminado como imaturo, com dificuldade de aprendizagem, lento para aprender.

Como ver os modos peculiares e singulares que as crianças possuem de perceber o mundo, de se relacionar, de se expressar, de se comunicar e de aprender, diante dessa forma aprendida de ver?

Foerster, em seus estudos sobre *visão e conhecimento,* chama nossa atenção para o conceito de *ver.* Destaca que emprega esse termo – *ver* – no sentido dado pelo poeta William Blake há mais de

Segundo Foerster, a partir de uma afirmação de Blake *ver equivale a um* ***insight,*** *equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas etc., com que contamos.* (FOERSTER, 1996: 59)

dois séculos, quando afirmava que *não via com os olhos mas através deles*. Recorre ainda aos trabalhos de Bateson, Maturana e Frenk para afirmar que *devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos*. Ou dito de outra forma: *não vejo se não creio.*

Devo mencionar os trabalhos realizados por dois cientistas chilenos, Humberto Maturana e Sammy Frenk, no campo da neuroanatomia e da neurofisiologia. Em sua investigação sobre trajetórias visuais, eles demonstraram a existência das fibras centrífugas, que se originam na porção central do cérebro e se dirigem à retina, distribuindo-se ao longo desta de tal modo que exercem controle sobre o que a retina vê. Por conseguinte, a retina está sujeita a um controle central e é por isto que devemos crer para ver. (ibid., 71)

Sua afirmação contraria o que até então aprendêramos - vemos o que a retina capta. Pensávamos ver apenas com os olhos. Vemos com o cérebro por intermédio de nossos olhos, pois, se não compreendo, não vejo.

Quantas vezes, nas discussões realizadas na escola, exigimos que a professora veja o que ainda não pode ver. Ana Paula, professora alfabetizadora, me acorda numa sexta-feira, logo cedo, com uma voz entusiasmada e alegre:

> *Carmen, li os relatórios da pesquisa. Precisamos conversar porque percebi que vi muitas coisas com a leitura que não tinha visto quando estava na sala com as crianças. Tem, também, umas partes que queria entender melhor. Quando você vai estar aqui na escola pra gente poder sentar?* (8/6/01)

Na conversa, ressaltou:

> *ler os relatórios me possibilitou um afastamento da prática. Pude refletir sobre o que vivemos com as crianças e só então me dei conta de várias questões importantes que não tinha percebido.*

Com a distância e serenidade proporcionadas pelo pensamento ***a posteriori****, o profissional poderá refletir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional que atua.* (PÉREZ GÓMEZ, 1995: 106)

Dentre as questões não percebidas deu destaque à do apoio.

> *A questão do apoio me balançou totalmente. Na época a gente chegou a tentar, mas não levamos adiante* [trabalhar com a turma dividida em três grupos sem separar nenhuma criança]. *(...) Se a gente tem uma perspectiva de acreditar em todos os alunos, que todos têm uma potencialidade e que cada um tem seu tempo, então por que separá-los? Se eles na sala estão construindo esse fazer juntos?Então é contraditório. Só que naquele momento eu e as outras colegas não víamos isso!* (18/6/01)

A surpresa pela compreensão revela o sabor da nova descoberta. Evidencia, também, a prática como espaço significativo de formulação coletiva de novos conhecimentos. A teoria, porque articulada à prática, ajuda a professora a compreender o que não compreendia e novas possibilidades de apreensão da realidade vão surgindo. Nesse movimento, as chances de viver (com)partilhadamente a desconstrução de modos de pensar e fazer já consolidados se intensificam.

(...) a surpresa é um fenômeno extraordinariamente útil porque nos permite refletir acerca do que damos por certo, por óbvio, por evidente (...) enquanto navegamos pelo conhecido, nosso mundo não só se torna seguro como também imutável; ao contrário, a surpresa emerge como um mundo desconhecido que intersecta aquele no qual estávamos existindo.
(SCHNITMAN & FUKS, 1996: 291)

Vivemos, há vários anos, o processo de refletir e repensar uma prática alfabetizadora que tem como referência uma concepção mecanicista do aprender a ler e a escrever, onde o treino, a repetição e a memorização são compreendidos como determinantes nesse aprendizado. Temos experienciado a construção coletiva de um fazer alfabetizador que garanta às crianças a vivência de situações significativas de leitura e escrita.

Acreditávamos que essa prática alfabetizadora garantiria o aprendizado da leitura e da escrita por todas as crianças. Temos observado e constatado que um número expressivo delas se apropriou, crítica e criativamente, da linguagem escrita, no *tempo da escola* - até o final da 1ª série. Mas as crianças não são iguais, conforme aprendemos a ver. Muitas não aprendem a ler e a escrever nesse tempo escolar – regulado e regulador - fragmentado em bimestres, trimestres e ano letivo. É como se optassem por novos e singulares caminhos, se recusando a percorrer a rodovia, com todos os seus pedágios, que a escola lhes sugere. Fomos percebendo que, quando isto acontece, terminamos por não ver o sucesso e passamos a ver o fracasso, pois os caminhos percorridos pelas crianças, na maioria das vezes, desconhecidos para a escola e

em tempos diferentes do esperado, não são reconhecidos como possíveis de levar ao aprendizado.

Essas crianças passam a ser olhadas pela escola como as que se *desviaram* da rota principal, ou seja, do caminho que a escola acredita que leva ao aprendizado da leitura e da escrita, sendo vistas, porque compreendidas, como as que *não acompanham a turma.*

Minha ação investigativa tem como objeto de estudo os caminhos percorridos pelas crianças ao se alfabetizarem, incluindo os "desvios" – aos olhos da escola - percorridos por muitas delas. E uma questão, ainda incipiente, emerge: esses "desvios" não podem estar nos sinalizando a existência de diferentes lógicas, diferentes formas de pensar e aprender das crianças presentes no cotidiano da sala de aula?

* * *

Para além das exigências cartoriais
penso que toda e qualquer pesquisa nasce
precisamente da insatisfação com o já sabido.
Sandra Corazza

Crianças que não lêem e não escrevem ao final das 1ª, 2ª e até 3ª séries, de acordo com as expectativas e exigências das professoras, ainda são realidade no cotidiano do 1º segmento do ISERJ. As justificativas para o não aprendizado e reprovação destas crianças, confirmando a pesquisa realizada por Collares e Moysés (1996), passam pela culpabilização das crianças – vistas como doentes, desnutridas, com dificuldades neurológicas, com deficiência mental, imaturas, desinteressadas e (ou) culpabilização

das famílias - que são desestruturadas, não se interessam pela vida escolar das crianças, são pobres.

Procurando sair desse lugar que aprendemos a ocupar - o da culpabilização da vítima (as crianças, a família ou a própria professora) - é que temos há algum tempo, nesta escola, procurado tomar o processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e mudança.

A pesquisa que realizo faz parte de um processo de formação continuada de um grupo de professoras alfabetizadoras que, *insatisfeitas com o já sabido,* procuram, coletivamente, refletir sobre suas práticas pedagógicas, investigando o processo de construção vivido pelos alunos (e alunas) e por elas mesmas, no movimento de irem se tornando *professora-pesquisadora* (ALVES & GARCIA, 2002).

Ao falar sobre a(s) professora(s) falo também de mim e não apenas da professora enquanto "a outra". José de Sousa Martins (1993) lembra-nos que *os outros estão em nós.* Portanto, falo de nós - professoras alfabetizadoras. Vejo-me nas crenças e práticas pedagógicas das professoras. Muitas das verdades que afirmam possuir também já as tive e compartilho as dúvidas e inquietações existentes. Ao contribuir para a formação delas vivo o meu próprio processo de formação e nesse movimento vou aprendendo, junto com as professoras, sobre o objeto de nossas inquietações comuns - a prática alfabetizadora.

Dar continuidade ao processo de *formação continuada* que temos experimentado no cotidiano da escola investigada é o que persigo na pesquisa que realizo. Esse processo tem possibilitado vivermos, de modo compartilhado, nossa *experiência de formação enquanto professoras alfabetizadoras/investigadoras.* Uma experiência

É isso que nós estamos denominando ***professora-pesquisadora.*** *A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como ela esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem e outros não. Ela quer saber por quê. (...) a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente.* (ALVES & GARCIA, 2002: 119)

(...) é preciso ***tempo*** *de formação no trabalho, e não meramente um acompanhamento que responda a dúvidas (...) A constituição de grupos permite que a experiência se faça em conjunto.* (GERALDI, 1997)

que tem nos revelado o cotidiano escolar como *espaçotempo* de saber e criação e não apenas de reprodução.

Minha história de professora primária, professora alfabetizadora, diretora e orientadora pedagógica por quase dez anos na escola onde a pesquisa é realizada me *une pessoalmente ao objeto de estudo*. Estou fortemente comprometida e envolvida com as professoras, os alunos e alunas, os modos cotidianos de pensar e fazer a prática pedagógica/alfabetizadora, com os pais das crianças, com o dia-a-dia da escola investigada. Como compreender o cotidiano escolar apenas olhando-o do alto e de longe, postura epistemológica defendida por um modo dominante de pensar e fazer ciência?

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.
(SANTOS, 2000: 84)

Construir um olhar que me permita ver por trás das aparências, ou até mesmo ver os avessos que não se revelam ao primeiro olhar, é um desafio. Essa construção exige que a ação investigativa escape das grades totalizantes e homogeneizadoras que dão forma ao nosso modo de compreender o real. Exige, como nos fala Bachelard, que passemos a nos perguntar *"por que não?"*.

É preciso mergulhar com todos os sentidos no que desejamos estudar. Esse ***mergulho*** *exige reconhecer que isso não é fácil, pois o ensinado/aprendido me leva, quase sempre, a esquemas bastante estruturados de observação e classificação e é com grande dificuldade que consigo sair da comodidade do que isto significa (...)*
(ALVES, 2001: 19, 20)

Para Bachelard, desafiar as certezas estabelecidas e contribuir para a construção de uma teoria que desafia a realidade conhecida passam pelo exercício de se perguntar *por que não?*. O *por que não?* traz a possibilidade do rompimento com o instituído, contribuindo para que o instituinte aflore.

(...) solo hay un medio de hacer avanzar la ciencia, y es contradiciendo la ciencia ya constituida, que es como decir cambiando su constitución.
(BACHELARD, 1970: 30)

Instigada por Bachelard, tenho me desafiado, a perguntar, junto com as professoras: *por que não*? Olhar para os diferentes e singulares caminhos percorridos pelas crianças, quando se aventuram a descobrir o mundo da leitura e da escrita, aprendendo a vê-los como possibilidades de aprendizagem e não como "fuga" da estrada principal, pode fazer emergir novos

saberes, até então ignorados pela escola. Pode contribuir para a construção de formas de ensinar a ler e a escrever que tenham como eixo as diferentes formas de ser, de dizer, de fazer, de pensar e de aprender dos alunos e alunas das classes populares.

Passarmos a nos perguntar - *Por que não?* - pode instaurar um movimento de rompimento com certezas cristalizadas e com a naturalização do fracasso dessas crianças em seu processo de alfabetização. Pode contestar a escola do *sempre foi assim*. Os alunos são avaliados através de provas únicas, nas turmas da 1ª à 4ª séries, porque *sempre foi assim;* ouvir histórias, desenhar, pintar, só quando sobra tempo, porque *sempre foi assim;* escrever com letra cursiva na 2ª série é imprescindível, porque *sempre foi assim;* andamos em fila pela escola, porque *sempre foi assim;* crianças que não aprendem a ler e a escrever é normal, porque *sempre foi assim;* crianças que não acompanham a turma e repetem o ano, também é normal... *sempre foi assim...* e nesses *sempre foi assim* a escola vai concorrendo para a manutenção dessa sociedade tão marcadamente desigual e excludente que ainda temos.

A escola evita constantemente o confronto de propostas divergentes, porque não aprendeu a lidar com a diversidade, a diferença e o heterogêneo como constitutivos da prática pedagógica. O que foge à "harmonia natural", harmonia defendida por um paradigma positivista, é percebido como disfunção, como desordem, sendo preciso a interferência para que seja retomada a ordem e a harmonia original. A diferença é vista como a evidência da não harmonia, da desordem. A professora, procurando garantir a "harmonia natural", através da homogeneidade idealizada, vê as crianças que não *acompanham* o *tempo da escola* como as que *não acompanham a turma,* precisando, portanto, retomar o caminho,

(...) esta forma de avaliar é homogeneizadora, estigmatizando a diferença e negando a heterogeneidade presente em qualquer sala de aula, ou melhor dizendo, em qualquer grupo social. Ao avaliar, a professora marca o ***acerto e o erro*** *como oposições definitivas (...) Sugerimos que, se como Bachelard perguntássemos* ***Por que não?*** *quando nos deparamos com o erro, talvez descobríssemos não haver apenas uma resposta para cada questão e, se investigássemos os* ***caminhos que o(a) aluno(a)*** *trilhou para chegar à sua resposta, concluíssemos o que tantos autores já sabem, que há* ***muitas lógicas*** *em confronto na sociedade, ainda que a lógica dominante se apresente como* ***a única.***
(ALVES & GARCIA, 1997:15)

pensado pela professora e pela escola, como "natural" e possível de levar ao aprendizado. Afinal de contas *sempre foi assim!*, conforme me disse uma orientadora pedagógica da escola.

Tendo a prática pedagógica como espaço de reflexão e de ação, a investigação realizada visa identificar os momentos em que o *fracasso* escolar das crianças das classes populares se anuncia. Identificar o momento em que a professora percebe que a criança não está mais acompanhando a turma. A professora, por não saber fazer de outro modo, passa a olhar as produções dos seus alunos que não correspondem às suas expectativas como destituídas de conhecimentos. Seu olhar, direcionado pela sua compreensão do que é aprender a ler e a escrever, passa a ressaltar o que a criança *não sabe*. Passar a se perguntar - *Por que não?* - pode revelar os percursos trilhados pelas crianças como possibilidades de aprendizagem, formas criativas e singulares de construir conhecimentos.

Tentar, com as professoras, *compreender o compreender* (BATESON, 1998) da criança em seu processo alfabetizador pode contribuir para que possamos ver que, longe de ser ausência de saber, o modo peculiar da criança aprender implica outros saberes, já que pode pensar o mundo a partir de outras lógicas e por caminhos diversos do determinado pela escola.

Construir, compartilhadamente, pesquisadora e professoras alfabetizadoras, um olhar mais atento às diferentes lógicas utilizadas pelas crianças, procurando *compreender* como elas *compreendem* o aprender a ler e a escrever, fugindo das armadilhas do nosso olhar adultocêntrico, objetivo da ação pesquisadora, pode permitir ver o que antes não víamos - a possibilidade do *sucesso*

das crianças das classes populares, onde antes só víamos o *fracasso* vivenciado em suas tentativas de se alfabetizar.

Embora nossa intenção fosse construir uma prática alfabetizadora que levasse em conta *o ponto de vista de quem aprende e o processo vivido na elaboração dos conhecimentos sobre a escrita,* levanto a hipótese de que continuamos a centrar nossas atenções nos *resultados* do processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, atrelando-os a um determinado *tempo escolar,* ignorando o movimento de aprendizagem vivenciado pelas crianças.

Algumas questões emergem e tornam-se cruciais para o processo investigativo: como as crianças *compreendem* o aprender a ler e a escrever? Como a professora *compreende o compreender* das crianças? Como eu, pesquisadora/formadora, compreendo o compreender da professora e das crianças e o meu próprio compreender? E como as professoras compreendem o compreender da pesquisadora? Como compreendemos e lidamos com as múltiplas lógicas - formas diversas de pensar, aprender, atuar, organizar o mundo - existentes no *tempoespaço* da sala de aula? Como compreendemos e vivenciamos a coexistência de tempos diferentes e articulados - os da escola, os das crianças, os das professoras e o da pesquisadora - presentes no cotidiano escolar?

NOTA

[1] Temos, no grupo de pesquisa (GRUPALFA), aproximado termos antes separados ou no máximo ligados com um traço de união, criando assim novas palavras que nos parecem dizer mais, na tentativa de superação da forma dicotomizada com que foi "construída" a ciência moderna. Como nos lembram Regina L. Garcia e Nilda Alves (2000), *nada de muito novo, pois Benjamin já tentava uma nova escrita para dizer o que lhe pareciam coisas novas.*

RIO DE JANEIRO, 28 DE FERVEREIRO DE 2002

AUTORIZAÇÃO DAS TUMAS 201, 101 e CA1.

NÓS, DAS TURMAS 201, 101 e CA1 ESTAMOS AUTORIZANDO QUE OS NOSSOS NOMES ESTEJAM NO TEXTO DA PESQUISA QUE A CARMEN, A ANA PAULA, PATRICIA, PENHA, ANA CRISTINA E AS CRIANÇAS ESTÃO REALIZANDO NO ISERJ.
TEM QUATRO PROFESSORAS E 3 TURMAS PORQUE NA CA1 ANA PAULA FOI GANHAR A REGECA.

ASSINADO:

1- Larissa Maria
2- Damara de Souza
3- cassia Paloma menezes
4- YAGO SANTANA DE SOUZA
5- GABRIEL PERERA DOS SANTOS
8- MAURICIO HENRIQUE
9- micael william
10- RAFAEL MORAES CARDOSO
11- LEONARDO F. ARAÚJO
12- GABRIEL B. SANTOS
13- JANIARA SANTOS INÁCIO
14- RAFAEL JUSTINO DA COSTA
15- Gian carlos gomes
16- Anaís Lopes da Costa
17- Laiane [illegible]
18- Yasmin gomes [illegible]
19- Gislayne da silva araujo
20- [illegible] de oliveira araújo
21- [illegible]
22- Rosiane Dias Rodrigues Oliveira
23- Vanessa Mato de Jesus
24- Jean carlos
25- ALEX Sandro de oliveira [illegible]

A entrada na sala de aula ou um pouco sobre as opções interessadas da ação pesquisadora.

O saber enquanto solidariedade
visa substituir o objeto-para-o-sujeito
pela reciprocidade entre sujeitos.
Boaventura de Sousa Santos

Apesar de não me sentir uma *estranha,* como pesquisadora, nos diferentes espaços da escola, uma situação nova colocava-se para mim: a escolha de uma turma de alfabetização que eu acompanharia por, no mínimo, dois anos seguidos.

Estávamos em 1999. Eram seis classes de alfabetização. Qual delas escolher? Quais critérios utilizar? Sorteio? Relacionamento mais próximo com a professora? Crianças que, segundo a escola, apresentavam "dificuldades" de aprendizagem?

Passei a participar com mais freqüência dos Centros de Estudos das professoras que atuavam nas classes de alfabetização. O desvio do olhar ou as "saídas" (pequenas fugas?) da sala quando discutíamos o projeto de pesquisa foram, para mim, sinais indicativos de que, para algumas professoras, embora nos conhecêssemos, a possibilidade da minha presença na sala de aula poderia causar desconforto.

O conhecimento e relacionamento com as professoras não impediram que me sentisse *uma estranha* para algumas, em determinados momentos. Esse sentimento, novo para mim, significou um aprendizado. Eu era e não era *estranha* ao grupo. Uma *conhecida estranha,* em algumas situações e para algumas professoras. Minha inserção na escola me fez acreditar que essa

situação não se apresentaria. Decidir qual turma acompanhar revelava-se como uma escolha difícil para mim.

A figura da pesquisadora da universidade parecia/parece "ameaçar" algumas professoras e falava/fala mais alto do que a professora que fui, por tanto tempo, na escola. Só agora, na condição apenas de pesquisadora, pude experienciar esse sentimento de ser uma *conhecida estranha.* Como assegurar que na época do Mestrado, professora da escola e pesquisadora, essa situação não existia? Minha condição de profissional da escola possibilitava o encontro com as professoras, crianças, pais e funcionários. Talvez por ser tão óbvia, para mim, essa "proximidade" eu não conseguisse perceber que uma *conhecida* pode ser vista/compreendida também como uma *estranha.*

Só quando alguma interação nos tira do óbvio (...) e nos permitimos refletir, é que nos damos conta da imensa quantidade de relações que consideramos como garantidas.
(MATURANA & VARELLA, 2001: 264)

Esse sentimento provocou a reflexão sobre o que significa ser *estranha.* Aquela que vem de fora? A que pertence a *outro mundo social* (MARTINS, 1993) diferente dos que vivenciam sua presença intrusa e incômoda? Uma outra possibilidade foi se configurando. Tendo como referência o pensamento bahktiniano, fui percebendo que na relação com o *outro* - existente e reconhecido pelo "eu" como *outro* que *não-eu* - podemos nos ver/compreender através dos olhos de *outro.* O *outro* a partir da sua posição pode ver e saber o que "eu", a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber. A riqueza da relação *eu-outro,* destaca Bakhtin (1997b), está na exploração dessa *exotopia* – posição única ocupada pelo *outro* fora de mim – que permite o *enriquecimento da minha vida.* Na tensão e conflitos presentes no encontro/desencontro do *eu* e do não-eu (o *outro*) ambos se constituem.

Em que se enriqueceria o acontecimento se eu fundir-me com o outro: se de ***dois****, passamos a* ***um****? Que vantagem teria eu em que o outro se funda comigo? Ele só verá e só saberá o que eu mesmo vejo e sei, ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução; é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que (...) ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida.*
(BAKHTIN, 1997b: 102)

A entrada da pesquisadora em sala de aula, mesmo *conhecida,* causa incômodo para algumas professoras porque

representa *o outro* que na relação *eu-outro* pode provocar *estranhamento.*

Uma questão passou a acompanhar-me: como fazer para não cair na armadilha de uma *metodologia cartesiana do olhar* (FLEURI, 1998), na qual a observação sobre o *outro* não admite reciprocidade, transformando-o em objeto e criando processos de dominação e sujeição? Estava claro para mim que as professoras, pais, crianças e demais profissionais da escola precisavam ser, de fato, participantes e não apenas informantes da pesquisa. Mas, como agir?

(...) quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (...) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.
(FLEURI, 1998: 101)

Essas indagações e reflexões provocadas pelo sentimento de ser uma *conhecida estranha* foram fortalecendo, nos modos de pesquisar, um dos princípios perseguidos por nós, GRUPALFA: a necessidade da atenção, da sensibilidade para o outro; a *aceitação do outro como legítimo outro* (MATURANA, 1999) ou, como nos ensina Martins (1993), *o reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento.*

José de Sousa Martins na discussão que realiza sobre a *chegada do estranho* destaca: *a nossa sociabilidade dominante é marcada e bloqueada por enormes dificuldades no reconhecimento do outro, sua aceitação como* ***outro,*** *isto é, diferente, e* ***igual.***
(MARTINS, 1993:11)

Procurar ver/compreender e ouvir o outro no que o outro diz, exige da ação pesquisadora aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocução com o *outro – um outro legítimo e sujeito de conhecimento* - que o seu ponto de vista é tão válido quanto o meu, mesmo parecendo-me menos desejável. Minha experiência sinalizava-me que um dos caminhos possíveis para que a multiplicidade de pontos de vista possam ser discutidos, confrontados, negociados e transformados (ou não) é o investimento no trabalho coletivo assumindo a relação dialógica como constitutiva do processo de conhecer.

(...) construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Como em todo esse processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos, tal construção é necessariamente compartilhada.
(MATURANA & VARELLA, 2001:11)

Em um dos Centros de Estudos apresentei e coloquei em discussão o projeto de pesquisa. Ana Paula, uma das professoras

alfabetizadoras disponibilizou a turma com a qual trabalhava. Justificou dizendo que queria estudar e saber mais sobre como alfabetizar.

Sua fala despertou em minha memória uma conversa que tivemos ao nos encontrarmos, na sala dos professores, no 1º segmento, três anos atrás, época em que Ana Paula chegara na escola. Ela me disse:

> *Carmen, quando eu cursava os Adicionais nesta escola e fui fazer estágio no Pré, quem nos recebeu foi você. O modo como você falava, e o que você falava sobre o trabalho realizado no Pré, me deu a certeza de que eu queria ser professora e trabalhar nesta escola. Que bom que agora estou aqui podendo conversar com você.* (Ana Paula, outubro/1996)

Nós nos aproximamos a partir dessa conversa. Para mim, não foi apenas o interesse em aprender mais que moveu Ana Paula, quando prontamente colocou à minha disposição a turma com a qual trabalhava. Não foi apenas a professora que disponibilizou a turma que vi quando optei por entrar na classe de alfabetização na qual Ana Paula era professora. Isto é o que está visível. Tinha um "não dito" que *também* foi determinante para as escolhas realizadas.

Um dos aspectos do que se sabe da complexidade de nossa espécie – os homens e mulheres de todos os tempos, independente da raça, da etnia, da religião, da escolha sexual ou da opção política, ao fazerem opções, entre outros componentes, e, sabendo ou não sabendo, são movidos ***também*** *por aspectos afetivos.*
(GARCIA, 1999:33)

Sabemos que as nossas opções não são neutras e nem as fazemos por razões apenas cognitivas. O afetivo, sem pedir licença e, muitas vezes, sem que percebamos, está presente. Eram seis classes de alfabetização. Seis professoras diferentes. Escolhi trabalhar com a turma da Ana Paula. Uma escolha totalmente "interessada".

Em fevereiro de 2000 chego à sala de aula, sendo muito bem "acolhida" pela professora, pelas crianças e, também, pelos pais e responsáveis pelas crianças.

Minha história de professora, orientadora pedagógica e diretora desta escola interfere na forma como algumas pessoas que me conhecem desta época, me vêem. Isto é bom? Às vezes, sim. Outras vezes, não. Na primeira reunião de pais reencontrei mães que me conheciam enquanto diretora da Pré-Escola. A hipótese que levanto é que este conhecimento anterior possibilitou que algumas mães me vissem de uma forma mais amiga, deixando-me mais à vontade neste novo grupo - mães, pais e responsáveis pelas crianças da turma que passava a acompanhar. Outras vezes, esta mesma história que me aproxima, me afasta.

Como agir para não fechar portas e possibilidades de diálogo? Penso que aprender a lidar com a intuição, correndo riscos e investindo na imprevisibilidade dos acontecimentos, é necessário a uma ação investigativa que procura fugir das premissas dualistas que, até bem pouco tempo, tínhamos como certas: bom/ruim, certo/errado, cognitivo/afetivo, sujeito/objeto, objetivo/subjetivo, observador/observado, natural/artificial, natureza/cultura, vivo/inanimado, espírito/matéria. Premissas originadas nos processos de padronização sociais e tecnológicos, permitindo, ao contrário do inacabamento e movimento, próprios do acontecimento, a geração de fenômenos normatizados, "previsíveis" e "repetitivos".

Trata-se de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. (COLLARES & MOYSÉS & GERALDI, 1999: 217)

Em uma das nossas reuniões do GEFEL (Grupo de Estudos de Formação de Leitores e Escritores, constituído por professoras da escola, por professoras de outras escolas, por mim e Jacqueline, uma colega do GRUPALFA), cada uma das professoras presentes

falava sobre o trabalho realizado com as crianças. Uma pergunta, feita por Giovania, professora da Pré-Escola, alterou toda a proposta inicialmente planejada e prevista. Ana Paula nos dizia:

> *(...) sempre me coloquei na situação de aprender com alguém e com as crianças (...) Tenho me esforçado para compreender certas coisas e tomado certos cuidados (...) Todo dia existem situações novas com as crianças e que a todo momento nos surpreendem e é uma pena que os nossos sentidos não captam todas essas coisas, né! (...) Eu hoje tenho o prazer de ter a Carmen na minha turma. É um prazer e é um aprendizado porque a Carmen, ela contribui comigo. No momento em que ela está na sala de aula ela me ajuda no sentido de aprender e de observar porque ela é um olhar que está vendo coisas que eu não estou vendo e eu posso estar trocando com ela aqueles momentos.* (Ana Paula, 15/3/00)

Giovania então questionou:

> *E o seu ritmo de trabalho, o processo, não sei se a palavra é esta, é o mesmo com a presença dela?* (Giovania - Professora da Pré-Escola, 15/3/00)

Ana Paula, sem hesitar, respondeu:

> *É o mesmo.*

E acrescentou:

> *(...) a minha rotina, o meu lidar com eles, a minha forma de lidar com eles não modificou nada (...)*

Interrompo a fala de Ana Paula:

> *(...) talvez seja porque a gente já se conheça. Não é todo mundo que aceita (...) como também não é todo mundo que assusta o outro. Depende da relação.*

Giovania retoma a fala e diz, enfaticamente:

A quarta condição teórica da crise do paradigma newtoniano é constituída pelos progressos do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia nos últimos trinta anos (...) A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado, representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste modo, a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produto de sua história. A importância desta teoria [as investigações do físico-químico Ilya Prigogine] está na nova concepção de matéria e da natureza que propõe uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (SANTOS, 2000: 70, 71)

> *Eu não falei no sentido de assustar, não! Alguém novo no nosso cotidiano, pra mim, já dá alguma alteração.*

Ana Paula retoma:

> *Concordo com a Carmen que o fato de nos conhecermos e confiarmos uma na outra, faz diferença e isto é importante.*

Margarida, professora do 1º segmento, enfatiza:

> *(...) ter um laço anterior facilita muito, porque o segundo olhar, eu não estou falando no tom negativo, ele incomoda, sim! Tende a incomodar. Mas tem um outro sentido uma vez que você está sabendo que aquele olhar vem a contribuir com a própria prática, né. Vem ajudar você a ver coisas que você não vê sozinho.*

E Ana Paula refaz o que afirmara com tanta segurança e, de um modo mais tímido, coloca:

> *Eu não vou dizer que não ocorra, porque o dia-a-dia na sala de aula é uma coisa que a gente não prevê. (...) de alguma forma o fato da gente se conhecer, o fato da gente ter uma história, não me incomoda, de certa forma (...) que eu perceba, não.*

A leitura realizada em um primeiro momento é que a entrada do "outro" na sala de aula não incomoda. Giovania retoma a fala e insiste que vê alteração: *Eu não falei no sentido de assustar, não! Alguém novo no nosso cotidiano, pra mim, já dá alguma alteração.* A insistência da professora talvez quisesse nos dizer que todo grupo se altera com a entrada ou a saída de um dos participantes. Alteram-se as relações e as correlações de força. Altera-se a trama com a inserção ou a retirada de um fio.

Eu e Ana Paula fomos desenvolvendo um discurso argumentativo que vai destacando *o fato de já nos conhecermos* e

confiarmos uma na outra, como determinantes para que não haja "incômodos". A alteração, apontada pela professora da Pré-Escola, é compreendida como algo negativo, vira necessariamente "incômodo", devendo ser evitado. Essa mesma professora, ao retomar a palavra, destaca que não falou no *sentido de assustar,* ou seja, de incomodar.

A partir do que disse a outra professora - *o segundo olhar, eu não estou falando no tom negativo, ele incomoda, sim!* E acrescenta (...) *aquele olhar (...) vem ajudar você a ver coisas que você não vê sozinho* - fomos percebendo o quanto compreendemos o que pode nos "incomodar" apenas no sentido negativo. É como se buscássemos nos espaços e tempos escolares a "harmonia", a "ordem", visando eliminar os "incômodos", os "ruídos". Além dessa "harmonia perseguida", parece existir a crença de que as relações pessoais se dão independentes das relações de poder!

Fomos refletindo e discutindo sobre a presença da pesquisadora nos diferentes espaços cotidianos da escola, além da sala de aula. Muitas vezes, falaram as professoras, até a presença de uma colega incomoda. Pode incomodar também a presença dos pais, da diretora, da orientadora pedagógica etc. No fundo, *o outro* "incomoda" porque se situa em um lugar de onde pode ver e saber coisas a meu respeito que eu próprio não posso ver e saber? Questionei.

Retomo então o que Ana Paula falara no início da reunião: *ela* [Carmen] *é um olhar que está vendo coisas que eu não estou vendo e eu posso estar trocando com ela aqueles momentos.* Bakhtin mais uma vez ajuda-nos a compreender que eu, pesquisadora, situo-me em uma posição – aqui entendida não apenas como localização física, mas, sobretudo, como os diferentes modos de compreender a

Já a reintrodução do observador na observação havia sido efetuada na microfísica (Bohr, Heisenberg) e na teoria da informação (Brillouin). É com mais profundidade ainda que o problema se coloca na sociologia e na antropologia: qual é o lugar que nos cabe, observadores-conceituadores, nesse sistema do qual fazemos parte. Por trás da noção de observador esconde-se a noção ainda nefasta do sujeito. Sem dúvida, em física podemos ultrapassar a noção de sujeito sob a condição de bem esclarecer que toda a nossa visão do mundo físico se faz por intermédio de representações, de conceitos ou de sistemas de idéias, ou seja, de fenômenos próprios ao espírito humano. Mas podemos ultrapassar a idéia do observador-sujeito num mundo social constituído pelas interações entre sujeitos?
(MORIN, 2000a: 59)

realidade diante das histórias singulares de cada sujeito - diferente da professora e vice-versa. Ana Paula também pode ver coisas diferentes das que vejo do lugar que ocupa. O(s) modo(s) como esse *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997b), sempre constante, vai sendo explorado/vivenciado pode(m) possibilitar um aprender (com)partilhado, pois os diferentes pontos de vista (in)formados pelos lugares singulares ocupados pelos diferentes sujeitos vão constituindo a riqueza da relação EU/OUTRO e, no caso aqui abordado, da relação professora/pesquisadora formadora.

*Esse **excedente** constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante precioso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.* (BAKHTIN, 1997b: 43)

O que podemos estar deixando de ver, ou melhor, de compreender quando os diferentes pontos de vista não são explorados e partilhados? É importante não esquecer da impossibilidade de tudo compreender, o que não nos faria sair do lugar que, tão bem, aprendemos a ocupar: a prepotência de que podemos prever, determinar e controlar o que estudamos e vivemos.

A(s) troca(s) com o(s) outro(s) têm possibilitado que a ação investigativa invista no aprender a olhar, tentando compreender as diferentes lógicas presentes nas diferentes formas de "leituras" realizadas nas discussões e acontecimentos que temos vivido – pesquisadora, professoras, crianças, pais e responsáveis - nos diferentes *espaçostempos* do cotidiano escolar. Minha "leitura" não é a única possível. É mais uma dentre as realizadas pelos sujeitos envolvidos nesta trama discursiva.

*(...) as diferentes linguagens possíveis, os diferentes pontos de vista tomados sobre o sistema, são **complementares;** todos tratam da mesma realidade, mas não podem ser reduzidos a uma descrição única. Esse caráter irredutível dos pontos de vista de uma mesma realidade é muito rigorosamente a impossibilidade de descobrir um ponto de vista genérico, um ponto de vista a partir do qual a totalidade do real seria simultaneamente visível.* (PRIGOGINE & STENGERS, 1997:175)

Uma outra questão foi aflorando durante a tessitura do texto escrito: a identificação da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Uma questão ética articulada, do meu ponto de vista, a pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos.

Vivemos um *tempo de transição paradigmática* (MORIN, 2000; SANTOS, 2000; NAJMANOVICH, 2001). Nas três últimas décadas do século XX, teorias como a Termodinâmica não Linear de Processos Irreversíveis, a Teoria do Caos, os Modelos de Auto-organização e a Complexidade revelaram a possibilidade de trabalhar com modelos matemáticos não lineares.

A ciência clássica tinha como referência e legitimava como científico apenas os modelos lineares. Conhecer significava quantificar, descrever e predizer. Ao privilegiar exclusivamente o quantificável a ciência moderna concebeu o sujeito - sujeito cartesiano - dividido em compartimentos estanques: cognição - emoção - ação. Um sujeito "afastado" do que observava, estudava, separado da própria natureza, cuja relação era a de dominação. Um sujeito *desencarnado* (NAJMANOVICH, 2001) que foi levado a acreditar ser possível viver em um mundo separado de si, independente do seu conhecimento.

A perspectiva linear, a matematização, produto de uma experiência controlada e limitada à medição de variáveis que só trocam de forma regular, conduz à concepção de ***um mundo "desencantado"****, limpo de qualidade, governado unicamente por leis matemáticas restritas ao universo das variações lineares, dentro de um pensamento de causa-efeito regido pelo princípio da simplicidade. O mundo chamado "objetivo" é um mundo afastado da experiência humana, inventado por um sujeito que se considera "observador neutro".*
(NAJMANOVICH, 2001: 18)

Hoje, vivemos a construção e legitimação de novas formas de conhecer, pesquisar, estar e participar do mundo. Como nos diz Najmanovich (2001), estamos começando a legitimar os modelos de *pensamento não lineares*, tanto nas ciências, como na arte e na vida de relação. As noções de *história e vínculos* são os pilares fundamentais nessa nova perspectiva, ao contrário da perseguida e aclamada objetividade e neutralidade do modo de conhecer da ciência clássica. No lugar de um "observador neutro", um sujeito *encarnado* – sujeito de razão e de emoção - que conhece na interação e pela interação com o meio ambiente, *partícipe e co-artífice* do mundo em que vive.

A história e os vínculos existentes com a escola investigada e com os sujeitos - *partícipes* e *co-artífices* - da pesquisa realizada,

fizeram-me "estranhar" uma prática bastante comum na academia: a troca ou omissão dos nomes dos sujeitos envolvidos e a não identificação da escola. Do meu ponto de vista, considero necessário nomear os sujeitos dos acontecimentos discutidos e analisados. São sujeitos *encarnados* que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam). Alterar ou omitir seus nomes sem consultá-los é, para mim, considerá-los *desencarnados*, como se não fizessem parte dessa história. Mas, esse é o meu ponto de vista. O que pensam as professoras? As crianças? Os pais e responsáveis?

O cotidiano escolar tem uma história falada e escrita pelos sujeitos - professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano escolar a cada dia.
(ALVES & GARCIA, 2000a: 13)

Conversando com um grupo de professoras – Elaine, professora da Pré-Escola; Solange, professora da 1ª série; Ana Paula, que no momento estava sem turma, e Carmen M., uma das professoras responsáveis pela direção do 1º segmento - sobre um dos relatórios da pesquisa e a primeira versão da parte inicial desse texto, pude perceber que essa questão se articula a uma rede múltipla e complexa de significações das experiências dos sujeitos envolvidos. Solange foi a primeira a se manifestar:

> *Ah, depende! Se a pessoa que faz a pesquisa se preocupa em mostrar o que é "certo" e desqualifica o que faço, acho que não deve colocar os nomes, não! Mas se a intenção é o que você está fazendo de escrever sobre o que temos vivido, das trocas, do que temos aprendido juntas, aí eu acho que os nomes podem aparecer.*

Para Ana Paula a omissão ou troca do seu nome é inadmissível:

> *Eu não gostaria de ver meu nome trocado ou omitido.Quando li o artigo que você escreveu fiquei orgulhosa e todos lá em casa também ficaram de me ver lá, inteira: meu nome, as coisas*

> *que você observou e viveu comigo na sala. Mesmo quando é algo que lendo me dou conta que não queria mais estar fazendo, sou eu. Ainda faço assim. Posso passar a não fazer, não posso?*

E Elaine, emocionada, falou:

> *Assim que li aquela fala* [que está logo no início e não nomeada na 1ª versão do texto] *identifiquei como sendo minha. Vi novamente a frase, que tinha como referência, escrita bem acima do quadro. Senti até o cheiro da sala e ouvi as vozes das crianças. Naquela época eu não imaginava que pudesse mudar, alfabetizar de outro modo. Achava impossível mudar. E hoje trabalho muito diferente. Vejo que é como discutimos, precisamos ter paciência com o tempo de mudança do outro. Num primeiro momento achei bom não ter meu nome, mas depois fiquei pensando: o nome é como se fosse minha assinatura, minha autoria, nessa parte desta história.*

São falas que retratam um pouco do sentimento dessas professoras, levando-me a ouvir o que têm a dizer sobre minhas interpretações e discussões. Revelam também o papel do registro escrito da *experiência de formação* que temos compartilhado.

Elaine fala emocionada que ao ler o que disse viu *novamente a frase, que tinha como referência, escrita bem acima do quadro.* Sentiu *até o cheiro da sala e* ouviu *as vozes das crianças.* A narrativa escrita termina por ser um pouco da memória de um grupo de professoras alfabetizadoras que, comprometidas com o aprendizado de todos os seus alunos e alunas, passam a investigar o que acontece em suas salas de aula e vão se tornando *professoras pesquisadoras,* no movimento de melhor compreender os seus próprios saberes e fazeres.

A recordação é a repetição da evocação, a repetição da vivência do passado. Mas é uma repetição em que o evocado encontra um sentido (...) O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna novamente vivo, aberto, produtivo.
(LARROSA, 1999: 64)

A professora, ao dizer: *naquela época eu não imaginava que pudesse mudar, alfabetizar de outro modo. Achava impossível mudar,* nos dá a dimensão e ela mesma se dá conta, de um modo mais contundente, do processo experienciado coletivamente durante esses 13 anos. Um *texto memória* que traz o acúmulo de experiências e de informações, inclusive, como nos diz José de Sousa Martins (1993), *de energia, projetos e possibilidades.* Talvez, por isso, para essa professora *o nome é como se fosse minha assinatura, minha autoria, nessa parte desta história.*

Na contramão da maioria dos projetos governamentais de "formação continuada", ancorados no modelo de *racionalidade técnica e instrumental* (PÉREZ GOMÉZ, 1995), que desconsideram histórias, saberes e fazeres construídos na experiência docente, a ação pesquisadora se inscreve em uma postura teórica e política de formação de professoras(res) que toma a prática como *locus* de teoria em movimento e a professora como sujeito reflexivo e não apenas objeto da investigação realizada.

Nesse sentido, os textos, à medida que iam sendo produzidos, circulavam entre as professoras, crianças, pais e responsáveis. Como vêem os recortes e abordagens realizadas? Como se sentem ao serem identificadas ou não em suas falas e ações? O que sugerem acrescentar? Ou suprimir?

Zilda, professora da Pré-Escola, ex-professora da turma que acompanhei, andou, por toda a escola, com o texto que trazia a situação vivenciada por ela com Rosiane, uma das crianças desta turma. Era evidente o orgulho que sentia ao ver sua prática pedagógica valorizada e extrapolando, através da linguagem escrita, as "paredes" de sua sala de aula, pois o texto foi publicado no jornal *a Página da educação,* em Portugal [Ano 9, nº 96, nov.,

Como a "educação continuada" atende a planos de governo e não políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do "zero", negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do "novo" para manter a eternidade das relações - atuais – de poder. (COLLARES & MOYSÉS & GERALDI, 1999: 216)

(...) felizmente, seja o que for que venha de cima, na sala de aula se transforma [e eu diria existe a possibilidade de se transformar] *em outra coisa, pois este é o espaço/tempo da invenção, da surpresa, da complexidade, quer tenhamos olhos para ver, ouvidos para escutar, nariz para cheirar, paladar para degustar, pele para sentir, ou não.* (ALVES & GARCIA, 2000a: 11)

2000]. Sentiu-se reconhecida, fortalecida e chamou minha atenção da importância, para ela, do seu *nome completo* no texto. Pude observar sentimentos semelhantes na fisionomia da mãe de Rosiane. Pediu uma cópia do texto. Disse que leu com a família e enfatizou: *meu marido* [atual] *ficou triste por não estar na história.*

No primeiro semestre de 2001, mostrei para as crianças o artigo que acabara de ser publicado sobre a pesquisa em andamento, na Revista da Faculdade de Educação da UFF [nº 3, maio de 2001]. Li alguns trechos, mostrei as produções de uma das crianças presentes no texto, falei um pouco mais do trabalho realizado. Elas riram da forma como Samara escrevia e falaram: *não dá pra ler, tia! Está tudo junto! Nossa, a gente escrevia assim!*

No final, Larissa, expressando um desejo que parecia não ser apenas seu, falou: *tia, quando você escrever de novo bota um texto meu?*

Meses mais tarde, em uma das reuniões de pais e responsáveis, a mãe de um dos alunos trouxe com sua fala a discussão sobre a pesquisa realizada:

> *Olhando os trabalhos do Franklin observei que alguns são xerox. Perguntei então a ele o porquê disso. E ouvi como resposta: mãe, você não sabe que a tia Carmen faz com a tia uma pesquisa lá na sala. Por isso que elas ficam com alguns trabalhos da gente. É pra estudar!*
> *É isso mesmo que ele me falou?*
> (Eni, mãe do Franklin, julho/2001)

A mãe do Franklin, por não poder freqüentar as reuniões [seu pai até então é quem comparecia] desconhece o que o filho conhece tão bem porque participa como sujeito desse processo investigativo. A relação estabelecida é de *reciprocidade entre sujeitos* (SANTOS, 2000), procurando romper com uma concepção do

outro como mero objeto. A mãe, também sujeito, procura compreender melhor: *o que vocês fazem com os trabalhos do Franklin? Vou ter os originais de volta? É sobre o que a pesquisa?*

Na primeira reunião do ano de 2002, com os pais e responsáveis, disponibilizo o material apresentado no exame de qualificação. A mãe do Franklin, após folheá-lo, perguntou se podia levar o texto para casa: *gostaria de poder conversar com você depois da leitura!*

Em fevereiro de 2002, levei esse mesmo material para as crianças. O texto circulou entre elas. Liam, observavam as produções e fotografias com um ar de orgulho e alegria. Algumas não reconheciam seus textos - escritos há quase dois anos. Conversamos sobre a necessidade de uma autorização para a identificação das pessoas citadas no texto. Sem essa autorização os nomes deveriam ser omitidos ou trocados. Questionei o que achavam sobre isso e ouvi como resposta, após um breve silêncio e olhares pensativos:

- *Acho que você deve colocar os nomes mesmo, tia Carmen.*

Questionei se todos pensavam como Cássia. Um dos alunos, com o olhar cabisbaixo, respondia em silêncio. Insisti mais uma vez se todos pensavam como Cássia. Esse aluno, falando baixo, disse que não. Conversamos sobre a possibilidade da identificação. Uma opção, um direito de cada um deles. Logo, podiam escolher. Ficou acordado que faríamos uma autorização coletiva. O aluno ou aluna que não concordasse em ser identificado(a) não assinaria e, caso eu utilizasse um trabalho seu ou falasse nele (nela), trocaria o nome.

Começamos a escrita, de forma coletiva, da autorização:

- *Escreve aí, tia... Autorização.* E perguntei: *autorização de quem?*
- *Da turma 201,* falou uma criança. E outra emendou: *da CA 1 e da 101, também!*
- *Como posso escrever? Escreve, tia: da 201, da 101 e da CA.*

As crianças iam falando enquanto eu registrava no quadro:

- *Nós, da turma 201, 101 e...* interrompi a escrita e indaguei: *da turma 201, 101? Têm certeza?*
- *Das turmas, tia. Coloca o s no final da palavra turma.*

E Anaís disse: *gostaríamos de colocar os nossos nomes ...*

Li perguntando: *se é uma autorização, vocês acham que assim como Anaís falou está bom?*

Após algumas sugestões, a do Franklin foi escolhida: *nós, das turmas 201, 101 e CA 1 estamos autorizando que os nossos nomes estejam no texto* (Franklin falou no singular e, juntos, discutimos a necessidade do uso do plural).

E novamente perguntei: *qual texto? O texto fala sobre o quê?*

- *Texto da pesquisa, tia.*
- *Quem faz a pesquisa?* E a turma em coro respondeu: *nós.*
- *Nós, quem?* Indaguei. *As professoras e as crianças,* responderam.
- *Como posso escrever?* E o texto foi ficando: *da pesquisa que a Carmen, a Ana Paula, Patrícia, Penha, Ana Cristina e as crianças estão ...* fazendo ou realizando? - *realizando, tia. Realizando é melhor,* falou Gean.

Ao final, Anaís levantou e argumentou:

- *Esse texto tem um problema, tia Carmen.*
- *Qual o problema,* indaguei.
- Enquanto falava, apontava no quadro: *tem quatro professoras e três turmas. Não dá para entender!*

A turma concordou com Anaís e perguntei: *o que podemos fazer, então?*

- *Tem de explicar, tia Carmen* - disse Anaís.
- *Tem quatro professoras e três turmas porque na CA 1 Ana Paula foi ganhar ... neném,* eu disse.
- *Não. Neném não. Tia Ana Paula foi ganhar a Rebeca.*

A criança sorteada para copiar o texto do quadro e a primeira a assinar a autorização foi Larissa. Fagner, o único aluno novo na turma no ano de 2002 (está repetindo a 2ª série) também assinou a autorização referente às três turmas, conforme decisão das crianças. Alex, que a princípio não queria assinar, após a assinatura de todos os seus colegas, falou: *tia Carmen, eu também quero assinar a autorização.*

O que terá contribuído para essa mudança?

O movimento de construir coletivamente a autorização? A própria discussão realizada sobre a opção que podiam fazer? Ou se sentiu pressionado por ser o único a não assinar? Embora tenha indagado o motivo, simplesmente, falou: *mudei de idéia!*

RIO DE JANEIRO, 28 DE FERVEREIRO DE [illegible]

AUTORIZAÇÃO DAS TUMAS 201, 101 e CA1

NÓS DAS TURMAS 201, 101 e CA1 ESTAMOS AUTORIZANDO QUE OS NOSSOS NOMES ESTEJAM NO TEXTO DA PESQUISA QUE A CARMEN, A ANA PAULA, PATRICIA, PENHA, ANA CRISTINA E AS CRIANÇAS ESTÃO REALIZANDO NO ISERJ.

TEM QUATRO PROFESSORAS E 3 TURMAS PORQUE NA CA1 ANA PAULA FOI GANHAR A REBECA.

ASSINADO:

1- Larissa Maria
2- Tamara de Borja
3- Cassia Paloma [illegible]
4- YAGO SANTANA DE SOUZA
5- GABRIEL PEREIRA DOS SANTOS
8- MAURICIO HENRIQUE
9- michael william
10- RAFAEL MORAES CARDOSO
11- LEONARDO F. ARAÚJO
12- GABRIEL B. SANTOS
13- JAMARA SANTOS INÁCIO
14- RAFAEL JUSTINO DA COSTA
15- Jean Carlos Gomes
16- Anaí Lopes da Costa
17- Laiane Placas
18- Kamila gomes Triola
19- Gilslayne da silva araújo
20- Tagnerde oliveira araújo
21-
22- Rosiane dias Rodrigues Oliveira
23- Vanessa Mata de Jesus
24- Jean Carlos
25- Alex Sandro di oliveira [illegible]

Em setembro de 2002, na reunião com os pais e responsáveis, falei sobre o modo como essa autorização coletiva foi realizada com as crianças. A mãe do Franklin, que já tinha lido o texto apresentado no exame de qualificação, falou:

> *Acho importante essa discussão com a gente e com as crianças porque quando eu li o que eu disse na reunião dos pais no ano passado num primeiro momento fiquei preocupada. E a leitura da professora do que está escrito? Depois eu pensei: não. É importante ser identificada, sim. O que eu falei não era segredo. Acho importante que quem leia saiba quem falou (...)*

Disse-lhe, então, que posso retomar o texto e escrever de um modo que ela o Franklin não sejam nomeados. Ela confirma sua posição:

> *Não. De jeito nenhum. Prefiro que fique como está. Pode ser que em outra fala em uma outra situação eu prefira não ser identificada. Aí a gente conversa.*

E acrescenta:

> *É importante e muito bonito o que você fez com as crianças. Eu não sabia da autorização deles.Tem mais. Eu li o que você escreveu. Gostei. Elogiei. Seu sentimento está junto com o texto. Marquei algumas coisas. Acho que outras mães podiam levar pra ler também.*
> (Eni, setembro/2002)

O texto escrito e a autorização coletiva das crianças circularam entre os pais e responsáveis. Percebi que folheavam o material escrito em busca de trabalhos e fotos dos filhos ou filhas. A mãe do Leonardo, cuja fala está no título deste texto, ficou contente em perceber isto e pediu para levar o material para casa.

Queria ler com calma todo o texto. Ainda nesta reunião, a mãe do Rafael M. também se pronunciou:

> *Carmen, você já deu cópia pra Margaridinha do que você escreveu do Rafael? Gente, o meu Rafael foi parar lá em Portugal. Imagina, só. Lá em Portugal!* (texto publicado no jornal *a Página da educação,* Portugal, ano XI, nº 114, julho de 2002)

Imediatamente o tom de sua voz fica baixo, triste e, com os olhos marejados, complementa:

> *(...) mas ... acho que ele vai repetir a 2ª série. Você precisa ver o Diego* [irmão mais novo do Rafael] *com a Rebeca* [na 1ª série]. *Está ótimo. Agora o Rafael...*(Ana, mãe do Rafael M., setembro/2002)

Os pais e responsáveis assinaram uma autorização, que se encontra em anexo, concordando com o decidido pelas crianças: *se minha filha prefere ser identificada não sou eu que vou ser contra, não é mesmo!* Com relação à nomeação deles próprios, preferem que eu utilize os nomes, caso seja necessário. A mãe do Franklin preferiu ser consultada antes.

Percebo a impossibilidade de ter uma regra geral no que se refere à identificação dos sujeitos envolvidos. A discussão com as crianças, muito mais do que com as professoras e os pais e responsáveis, me fez perceber a riqueza e a importância política de assumir a postura de omitir *e* nomear, *de acordo com a opção dos enunciadores.* Identificados ou não, identificados em alguns momentos *e* em outros não - professoras, crianças, pais e responsáveis são enunciadores autores e autoras de uma história "miúda" que se faz no dia-a-dia da escola e da sala de aula da

escola onde esse processo investigativo é experienciado - uma escola pública.

Durante as discussões realizadas, na *orientação coletiva,* no GRUPALFA outros fios entrelaçados na opção político-metodológica de identificação dos sujeitos foram ganhando visibilidade. Regina de Jesus, colega do grupo de pesquisa, por ter vivenciado algumas das situações aqui discutidas, pois trabalhou na Pré-Escola e 1º segmento do ISERJ, perguntou-me por que a mesma professora em algumas situações é identificada e em outras não. *Que outros critérios não explicitados são levados em conta por você?* Indagou-me Regina. Respondi, sem hesitar, que a preocupação em potencializar os saberes e fazeres das professoras levou-me a não identificar algumas falas.

Na discussão fui compreendendo as conseqüências teórico-metodológicas dessa opção na realização de uma pesquisa centrada na valorização dos saberes, ações e representações tecidas e compartilhadas no cotidiano escolar.

O conceito de *deriva* e seu desdobramento em *deriva estrutural,* formulado e trabalhado por Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), trazido por Maria Teresa Esteban no seminário interno do GRUPALFA, realizado em 2002, onde discutíamos *metodologias do cotidiano,* pode contribuir para aprofundarmos o debate sobre o processo de conhecer e sobre as opções que vamos realizando durante o processo da pesquisa.

Segundo esses autores, ser vivo e circunstâncias mudam através de um contínuo *acoplamento estrutural,* em um processo de *deriva natural.* Esse processo revela que as transformações vão acontecendo em *congruência,* num processo incessante e interativo onde organismo e meio sofrem transformações. O mundo no qual

A decisão de se desenvolver a ***orientação coletiva*** *tem a ver com uma necessidade política-epistemológica: para desenvolver a pesquisa do/no cotidiano, precisamos do* ***olhar do outro****, o que cria um movimento irreversível de* ***solidariedade epistemológica.*** *Mas é preciso deixar claro que não estamos nos referindo a um grupo de doutores que orienta um grupo de alunos, orientandos, que isto, outros fazem (...) nossos "orientandos" são sujeitos do conhecimento, capazes portanto de desenvolver a sua capacidade de participar de um processo de co-orientação(...)*
(ALVES & GARCIA, 2000b: 25)

A palavra ***deriva*** *faz referência ao seguinte: faz referência a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias.*
(MATURANA, 2001: 81)

A história de mudança estrutural de um organismo em interações com o meio é uma deriva - ***uma deriva estrutural.*** *A ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio. Não são determinadas pelas circunstâncias do meio, mas são contingentes com elas, porque o meio apenas desencadeia no ser vivo mudanças estruturais. E vice-versa: o meio muda de maneira contingente com as interações com o organismo (...)*(ibid., 82)

vivemos não está dado *a priori*. O construímos (e somos construídos) ao longo de nossa interação com ele. A história individual e singular dos sujeitos é uma *deriva de mudança estrutural* contingente com as interações experienciadas. Os sujeitos, em processos de *co-deriva*, em processos coletivos vão sendo singularmente marcados e imprimem suas marcas (também singulares) às experiências (co)partilhadas.

Como omitir os nomes das professoras cujas ações pedagógicas não deveriam, a partir do meu ponto de vista, ser realidade na escola tendo como pressuposto que todo conhecimento é provisório e parcial, incompleto e inacabado? Quando assim faço não posso estar desconsiderando a *história de interações recorrentes* que vai sendo constituída quando os sujeitos interagem? Não posso estar desvalorizando o processo vivenciado pela(s) professora(s) nas interações/interlocuções vivenciadas na experiência de (auto)formação (co)partilhada pelo próprio grupo? Não estou "negando" um pressuposto assumido na ação investigativa de que o conhecimento tem caráter dialógico, é acontecimento, é encontro, cuja construção e apropriação trazem indelevelmente o papel determinante do encontro com o outro?

(...) Não é parte do processo de pesquisa questionar os nossos próprios conhecimentos, verificar seus limites em relação ao contexto pesquisado e aos outros sujeitos da pesquisa, indagar nossos preconceitos? Os nossos pressupostos entram em diálogo, sendo possível o confronto, como o outro, ou eu subordino o outro, que deveria ser meu parceiro, aos meus pressupostos? Como não usar o outro como ilustração das teorias às quais me vinculo?
(ESTEBAN, 2002c: 08)

A opção por não identificar "determinadas" falas possibilita-me perceber o quanto a lógica binária - bom/ruim; certo/errado - também estão presentes em minhas ações investigativas. E alerta-me para o fato de que *o conhecimento do conhecimento obriga* (MATURANA & VARELA, 2001). Ou seja, ao saber que sabemos é impossível negar que sabemos.

O *conhecimento do conhecimento*, e não apenas o conhecimento em si, cria o comprometimento e nos torna mais responsáveis pelos nossos atos cotidianos, colocando-nos em

O conhecimento do conhecimento obriga. *Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse* ***o mundo*** *e não* ***um mundo*** *que construímos juntamente com os outros.*
(MATURANA & VARELA, 2001: 267)

permanente vigília. É imprescindível estar alerta para que a interpretação dos acontecimentos não gere um discurso ocultador dos conflitos, dos saberes e ainda não saberes, das dúvidas, das certezas e incertezas, das múltiplas lógicas presentes nas ações, modos de ver/compreender, sentir e perceber dos diferentes e singulares sujeitos envolvidos no processo investigativo. O pressuposto de que estamos todos em permanente processo de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens impossibilita o congelamento de interpretações, práticas, concepções, sentimentos, sujeitos.

Esse estado de alerta pode ajudar-me a puxar as âncoras do compartimentalizado, mecânico e linear, levando-me a compreender melhor a fronteiras imprecisas e mutáveis entre conhecimento e desconhecimento; entre mudar e não mudar; entre velho e novo. Pode ainda possibilitar a compreensão de que a pesquisa no cotidiano nos coloca à *deriva,* sem um caminho traçado previamente, o que não significa, porém, caminhar sem rumo.

*A **deriva** evidencia que os sujeitos do cotidiano não podem ser considerados insignificantes, pois o conjunto de interações cotidianas vai orientando o nosso caminho. O mesmo pode ser pensado em relação aos fatos cotidianos, pois eles constituem as circunstâncias que também compõem as interações que tecem as redes, inclusive de subjetividades, em que nos movemos e nos constituímos como sujeitos singulares e coletivos.* (ESTEBAN, 2002c: 05)

As *histórias de interações recorrentes* da pesquisadora, crianças, professoras, pais e responsáveis sinalizam trilhas e atalhos a serem percorridos, com todos os riscos próprios do não conhecido. Nem sempre as opções escolhidas são as melhores. Muitas vezes, é preciso percorrer uma trilha já visitada tentando identificar os sinais quase imperceptíveis de bifurcações existentes revelando a complexidade, pluralidade, imprevisibilidade dos caminhos que podem ser percorridos.

Voltei ao início deste texto. Fui identificando ou não as professoras de acordo com a opção feita por elas, em nossas conversas. Percebi não ser possível a nomeação de todas as professoras.

Durante o processo investigativo fui aprendendo que para melhor compreender a vida cotidiana da escola era necessário ao observar e participar do que ali acontecia, anotar "tudo" que parecesse importante e "tudo" que em determinado momento parecesse sem importância. Mesmo assim, os registros nos cadernos de campo - memórias do observado e experienciado com os sujeitos envolvidos nesse processo - nem sempre permitem a identificação das professoras. Nos encontros onde toda a escola se reunia – nos grandes Centros de Estudos e nos Conselhos de Classes – era difícil pela organização, dinâmica e o desconhecimento de minha parte dos nomes de todas as professoras do segmento, nomeá-las no momento do registro. A própria anotação e o envolvimento com o processo vivenciado, nesses encontros, dificultavam que eu pudesse sempre perguntar a alguém o nome de quem falava.

Durante o processo pude compreender a complexidade inerente a uma opção que, inicialmente, parecia simples e tranqüila de resolver: a identificação ou omissão dos nomes dos sujeitos implicados na pesquisa. Além da opção feita pelas crianças, pais, professoras, pais e responsáveis pelo uso ou não de seus nomes, em algumas falas estão presente, apenas, a série (ou atividade: educação física, artes, sala de leitura) com a qual a professora atuava naquele momento. Essa opção deve-se a impossibilidade de identificar nos meus registros os nomes das professoras.

Uma outra reflexão decorrente ainda da *identificação dos sujeitos* foi emergindo. É importante perceber que uma exigência reguladora - necessidade da autorização - provoca ações emancipadoras. Ao trabalhar no âmbito da regulação, busco a autorização e durante o processo, relações de reciprocidade que

Fazer pesquisa, portanto, não nos convida apenas a buscar os obscuros sinais deixados pelo outro e adivinhar sentidos em suas marcas, mas também a expor constantemente o nosso trabalho à análise coletiva (...)Precisamos também procurar os obscuros sinais que deixamos em nosso próprio trabalho e as ações que empreendemos para mantê-los nas zonas opacas e para ocultar as diferenças que não podemos enfrentar. (ESTEBAN, 2002c: 12)

Uma metodologia de pesquisa das práticas concretas e das artimanhas produzidas e compartilhadas. ***Uma metodologia do que é feito e como é feito.*** *Neste enfoque metodológico, assumimos que não existe um único, mas diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida.* (FERRAÇO, 2001: 103)

envolvem a *participação* e a *solidariedade* são criadas e vivenciadas pelas crianças, pelos pais/responsáveis, pelas professoras e pesquisadora. Questiono, então: nos processos emancipatórios estão ausentes processos de regulação? Nos processos de regulação não estão também presentes possibilidades de processos emancipatórios?

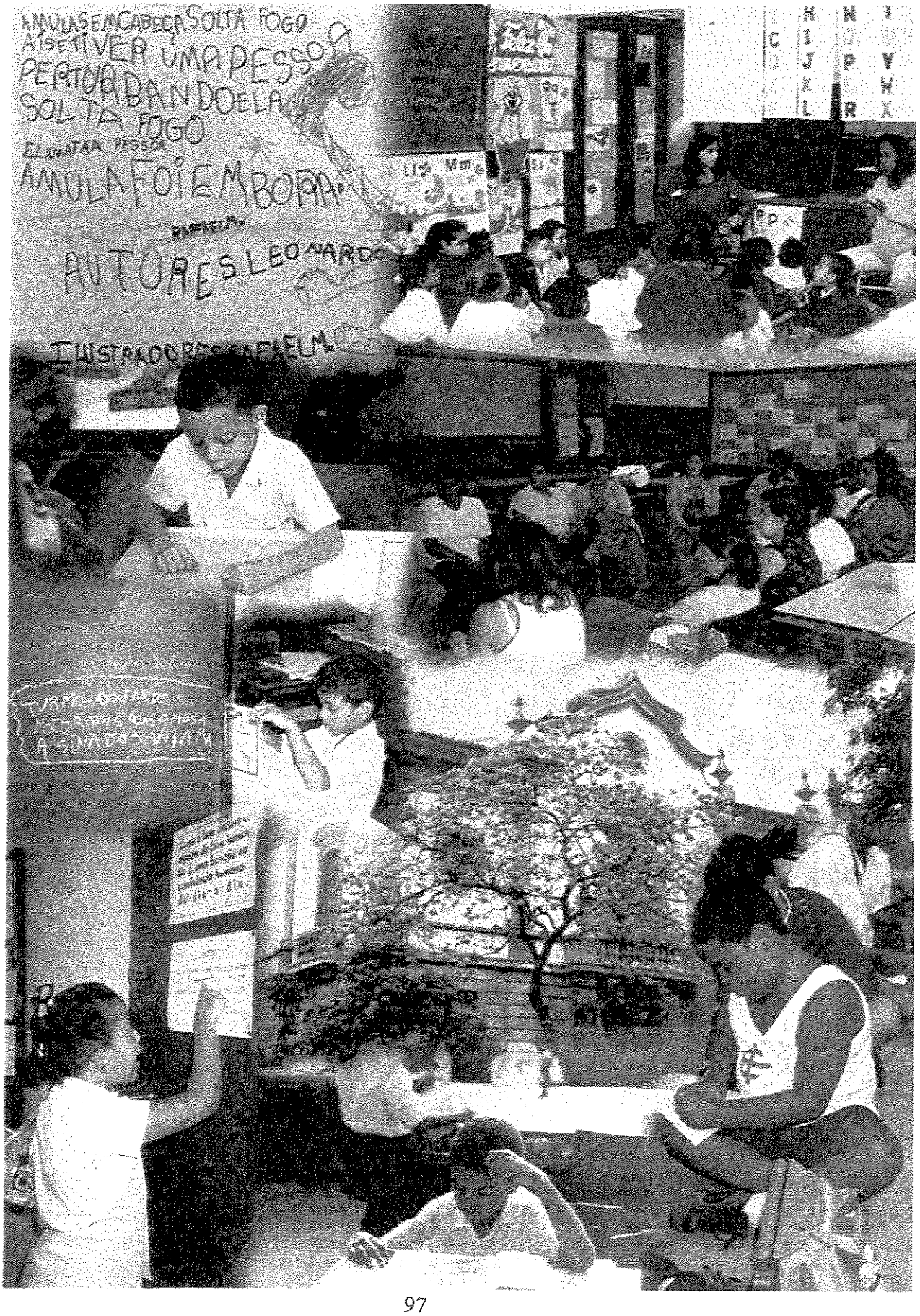
O cotidiano escolar revela-nos que a permanente tensão entre *regulação* e *emancipação* está presente nas atividades mais rotineiras da escola (e demais contextos sociais). O grande desafio, como chama nossa atenção Boaventura de Sousa Santos (2000), consiste na *revalorização, reinvenção* e *primazia* do conhecimento emancipação, uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental, sobre o conhecimento regulação.

A (re)valorização da *solidariedade como forma de saber* implica (re)afirmar um saber que inclua ao invés de excluir, um saber que emancipe ao invés de tutelar, um saber que contribua efetivamente para a construção de práticas alfabetizadoras comprometidas com as crianças afro-descendentes – as que têm historicamente engrossado os altos índices de analfabetismo do nosso país. Sabemos, pelas análises dos indicadores educacionais, que entre os brancos o percentual de analfabetos é de 22,7%, enquanto entre os afro-descendentes é de 41, 7%, chegando a 57% no Nordeste.

No grupo de pesquisa do qual participo – GRUPALFA - só vemos sentido em pesquisar porque as pesquisas realizadas são parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação dessa escola e sociedade bastante discriminatória e excludente que ainda temos.

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório.
(SANTOS, 2000:81)

(...) a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).
(ibid., 74)


AMULA SE EM CABEÇA SOLTA FOGO
A SE TIVER UMA PESSOA
PERTURBANDO ELA
SOLTA FOGO
AMULA FOI EMBORA
AUTORES LEONARDO

Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...

O que nos resta
é termos a coragem de arriscar,
pois o já visto, já está visto,
nada trazendo de novo.
Regina Leite Garcia

Leonardo, aluno da turma de alfabetização que acompanhei por dois anos seguidos, parou por instantes sua tarefa e me interpelou dizendo:

> _ *Você sabe quando eu aprendi a ler?*
> _ *Quando, Léo?*
> _ *Foi quando eu misturei todas aquelas letras ali...* (e apontou para o alfabeto que estava pendurado a sua frente, fazendo com as mãos um movimento circular indicando a "mistura")

Fonte riquíssima de indícios de como as crianças podem compreender esse aprendizado, o diálogo acima nos possibilita pensar sobre o aprender a ler e a escrever. Sobre o ensinar a ler e a escrever. Leonardo diz que ao *misturar as letras* aprendeu a ler. Misturar não sugere um processo de aprender marcado pelo movimento?

Ao contrário do que nos aponta o *misturar,* enfatizado por Leonardo, ao longo da formação das professoras alfabetizadoras, formação inicial ou continuada, era (ou ainda é?) ensinado ser necessário dissecar a linguagem escrita em unidades mínimas, apresentá-las gradualmente, sistematicamente, e de forma hierarquizada às crianças, sugerindo que a soma das partes garante a apreensão e a compreensão do todo. As sucessivas correspondências entre o oral e o escrito, independentemente do

Uma mudança significativa na concepção de aprendizagem e ensino da língua escrita vem ocorrendo a partir dos anos de 1980; é curioso observar que essa mudança vem chegando às salas de aula, sobretudo às salas das séries iniciais do ensino fundamental, antes que tenha chegado aos cursos de formação de professores. (SOARES, 1999:73)

ponto de partida - elementos menores, como nos métodos sintéticos ou elementos maiores, como nos métodos analíticos - regiam (ainda regem?) o ensino da linguagem escrita.

Lembro-me da dificuldade que alguns alunos tinham em aprender letras e sons, referência do método utilizado no ISERJ, no final dos anos oitenta. Classificadas em letras "fáceis" e "difíceis" e, destacadas das palavras, que formavam o vocabulário básico, as letras e fonemas ganhavam vida, como se fossem seres vivos. Eram, muitas vezes, associadas a animais, pois era preciso encontrar algum "sentido" em seu aprendizado. A apresentação, ou seja, o lançamento, seguia uma ordem determinada, uma seqüência preestabelecida (pelos adultos), pois acreditávamos ser necessário e possível controlar o "ensinado" (e aprendido?). Tínhamos, inclusive, uma tabela onde íamos marcando "os fonemas já lançados" e as crianças só podiam escrever o que havia sido "ensinado". Repetir, copiar e memorizar era a base desse processo de aprendizagem que nos parecia, pois assim aprendemos a compreendê-lo, unilinear, cumulativo e hierárquico.

O aprender a ler e a escrever não se articulava ao uso social da leitura e da escrita. Tinha muito pouco a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. A identificação e a decodificação de grafemas e fonemas que precisavam ser "ensinados" (transmitidos) e "aprendidos" (memorizados), em um determinado tempo escolar, terminavam por ser o objetivo central da ação alfabetizadora. As crianças não aprendiam a ler e a escrever para lendo e escrevendo aprenderem sobre a leitura e a escrita. Não escreviam e liam para dizer algo para alguém em uma determinada situação e/ou saber de algo dito por uma outra pessoa e/ou registrar uma idéia ou uma descoberta. Como diziam

O ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.
(SMOLKA, 1988:38)

algumas crianças, *escrever para fazer o dever, para passar de ano* levando, muitas vezes, ao desaparecimento do desejo de ler e escrever.

No fundo, como nos diz Edwiges Zaccur, companheira de nosso grupo de pesquisa (GRUPALFA), sem perceber, dávamos às crianças *pistas falsas* que terminavam dificultando a compreensão do real sentido da leitura e da escrita: dizer, ouvir e entender o(s) outro(s) também pela linguagem escrita, ampliando assim as possibilidades de compreensão e interferência no mundo.

Em nossa prática alfabetizadora, as letras eram apresentadas uma a uma às crianças. Em vez de *misturá-las*, as separávamos. Conhecer, nesta perspectiva teórica, significa dividir e classificar num primeiro momento para depois estabelecer relações sistemáticas entre o que foi separado e classificado. Um modo aprendido de conhecer, referendado por uma concepção de ciência que se assenta na redução da complexidade, tendo como pilares os princípios da ordem, da separação e da redução.

O paradigma da simplicidade é um paradigma que põe ordem no universo e expulsa dele a desordem. A ordem reduz-se a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê quer o uno, quer o múltiplo, mas não pode ver que o Uno pode ser ao mesmo tempo Múltiplo. O princípio da simplicidade quer separar o que está ligado (disjunção), quer unificar o que está disperso (redução).
(MORIN, 1995:86)

Precisamos nos abrir a novas formas de compreensão para compreendermos o sinalizado por Leonardo quando diz que aprendeu a ler *quando misturou as letras*. Não seria essa fala um convite para (re)pensarmos o processo de *ensinaraprender* a ler e a escrever tendo como referência a epistemologia da complexidade?

A riqueza de um pensamento complexo não consiste na recusa dos princípios básicos da ciência clássica (a "ordem", a "separabilidade" e a "razão"), mas na consciência de que são insuficientes.

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir ***(complexus :aquilo que é tecido conjuntamente),*** *de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.*
(idem, 2000a:207)

O *misturar as letras* pode ajudar-nos a compreender que a identificação e discriminação das letras (e também sons, sílabas e palavras) e a decifração da escrita estão presentes na leitura, mas

são insuficientes na e para a instauração do processo, incontrolável, de construção e reconstrução de sentidos.

Na perspectiva do pensamento complexo, os princípios de disjunção, de conjunção e de implicação são constitutivos do processo de ler e escrever. Logo, decifrar ou atribuir sentido, separar ou misturar, identificar ou ler, noções vistas, porque compreendidas como antagônicas, devendo aparentemente se repelir simultaneamente, pelo *princípio dialógico* (MORIN, 1990, 1998, 2000a) passam a ser compreendidas como indissociáveis e indispensáveis para a compreensão da ação alfabetizadora.

(...) Ele [o princípio dialógico] *une dois princípios ou noções que devem excluir-se um ao outro, mas são indissociáveis numa mesma realidade (...) O pensamento complexo assume dialogicamente os dois termos que tendem a se excluir um ao outro.*
(ibid., 211)

Ler é decifrar o escrito **e** construir/reconstruir sentidos. Ler é misturar **e** separar, separar **e** *misturar as letras*, como expressou Leonardo, sem hierarquia e predomínio de um termo sobre o outro, porque a relação entre o todo e as partes não se resume à soma das partes visando à constituição do todo. A palavra, entendida aqui como o todo, é mais do que a soma das letras, das partes que a constituem.

Sabemos, porque a prática nos revela, não ser suficiente apenas identificar e decifrar as letras (ou sons, sílabas e palavras) para que a leitura se efetive. Sabemos, ainda, que os sentidos possíveis de determinada leitura estão virtualmente presentes, mas não sabemos, de antemão, os que ganharão vida ou, numa linguagem deleuziana, os que serão atualizados. A palavra é então menor do que a soma das letras. O que nos leva a afirmar, tendo como referência o pensamento complexo, que a palavra é mais e menos que a soma das letras que a constituem.

A visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo. Esta complexidade é algo diferente da confusão de que tudo está em tudo e reciprocamente.
(idem, 1995: 128)

A relação, por ser complexa, implica a predominância da conjunção complexa reveladora desse aparente paradoxo dos sistemas complexos, em que não apenas a parte está no todo, mas o

todo está inscrito na parte. Na organização das letras, certas totalidades são focalizadas, decompostas, para em seguida serem recompostas em novas totalidades e partes, cada vez com um sentido próprio e singular. Esse processo, por não ser linear, incorpora dúvidas, hesitações e bifurcações, dando margem ao imprevisto, ao acaso, ao surgimento do novo, muitas vezes assustador porque desconhecido por nós - professoras e pesquisadora/formadora.

Até que ponto Leonardo, com seu modo de compreender como aprendeu a ler, nos convida a sairmos do lugar que aprendemos a ocupar, o das certezas universais e arrogantes, incorporando às nossas formas de interpretação do real o princípio da incerteza, fonte de novas e mais ricas interrogações?

(...) é somente num mundo simples, e singularmente no mundo da ciência clássica, onde a complexidade é apenas aparente, que um saber, qualquer que ele seja, pode constituir uma chave universal.
(PRIGOGINE & STENGERS, 1997: 13)

Ler e escrever, processos extremamente complexos, exigem conhecimentos simultâneos, complementares e (inter)relacionados, sem exclusões. Leonardo parece ter compreendido essa complexidade ao dizer: *aprendi a ler quando misturei todas aquelas letras ali.* O *misturar* pode nos alertar, ainda, para uma outra possibilidade de compreendermos a *ordem* – um dos princípios básicos da ciência moderna e norteador do modo como, tradicionalmente, aprendemos a alfabetizar.

De acordo com o *paradigma de simplificação* (MORIN, 1990), a ordem é compreendida como repetição, constância, invariância em oposição à desordem, compreendida como caos, irregularidade, desvio em relação a um padrão estabelecido, imprevisibilidade. Não é por acaso que as crianças que se enquadram no padrão estabelecido pela escola vão bem e têm sucesso e as que não se enquadram têm experimentado o fracasso em suas tentativas de aprender a ler e a escrever.

O caos, longe de significar desordem e confusão, pode possibilitar ordenações outras, abrindo espaços no processo *ensinoaprendizagem* e, mais especificamente, no aprendizado da leitura e da escrita para a *auto-organização* (Prigogine 1988, 1996, 1997). Não podemos compreender *o misturar as letras* como a dialógica entre a *ordem*, a *desordem* e a *auto-organização*, a partir da teoria do caos? O que aparentemente significa *caos, desordem*, impossibilidade de aprendizado, para a forma determinista e mecanicista de ensinar, não pode ser a sinalização de formas outras, singulares e peculiares de aprender das crianças? Voltamos a von Foerster (1996); se não compreendo, não vejo.

A complexidade nos possibilita ainda um outro aprendizado de suma importância para o fazer alfabetizador: a impossibilidade de programarmos a descoberta, o conhecimento e, sobretudo, a ação.

A ação, na discussão realizada por Morin (1995), é o reino concreto e, por vezes, vital da complexidade. Não podemos prever o curso e os resultados da ação, por mais que tenhamos aprendido o contrário disso. Toda ação faz parte de uma rede de interações que possibilita à ação escapar do seu autor. O mais interessante é que pode provocar processos totalmente inesperados e até mesmo contrários aos pensados e esperados. Logo, aprender a correr riscos lidando com a incerteza e o acaso, aprender a articular os princípios da ordem e da desordem, da separação e da junção, da certeza e da incerteza parece-me ser um aprendizado fundamental à ação alfabetizadora no sentido de nos colocarmos mais sensíveis ao que as crianças nos sinalizam, o que pode nos ajudar a compreender o(s) compreender(es) das próprias crianças em seus processos alfabetizadores.

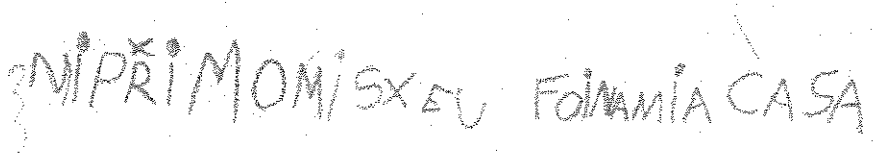
O domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e impõe-nos a reflexão sobre sua própria complexidade.
(MORIN, 1995: 117)

A sala de aula, espaço polifônico (BAKHTIN, 1997a,b) e plural, onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, se (auto)organizam e se realimentam, no movimento incessante do conhecer nos mostra, se quisermos e pudermos compreender/ver, que as crianças aprendem a ler e a escrever por caminhos, muitas vezes, contrários à forma como nos ensinaram a ensinar.

A escrita de Rafael J., colega do Leonardo, ilustra bem o que acabei de afirmar. O modo como escreveu o que fez no fim de semana nos possibilita refletir sobre uma crença ainda muito forte entre as professoras alfabetizadoras: a de que existem letras fáceis e letras difíceis. Classificar e hierarquizar as letras, separando-as e ensinando primeiro as consideradas fáceis, deixando para mais tarde as difíceis, é ainda um critério bastante utilizado pelas professoras na apresentação das sílabas e/ou das letras às crianças.

Para ela [criança], *tudo é igualmente difícil no começo, portanto, escrever* ***peixe, trens ou pata, macaco*** *apresenta o mesmo grau de dificuldade, em princípio, o que significa, em outras palavras, que (deixando de lado os métodos) qualquer criança pode escrever ou aprender a escrever qualquer palavra, desde que queira fazer isto, uma vez que não faz sentido dizer que há letras mais fáceis do que outras para se aprender a ler e a escrever.* (CAGLIARI, 1999: 73)

Rafael J., ao produzir sua escrita (5/6/00), não utiliza esse critério para escolher quais letras usar. Sua escrita nos remete ao *misturar* do Leonardo e não ao separar da escola:



O texto nos diz o que fez no fim de semana: recebeu a visita do seu primo Michael.

Sabemos que na oralidade o espaçamento entre as palavras inexiste como na escrita ou, pelo menos, se dá de modo diferente. As fronteiras entre uma palavra e outra seguem outros critérios. Mostrar, apontar, falar para as crianças sobre esses espaçamentos na escrita é fundamental. Embora as palavras estejam aglutinadas: **MIPRIMOMISXEU** (meu primo Michael) **FOINAMIA CASA** (foi na minha casa), sua escrita nos sinaliza que ele parece saber que há

espaços entre as palavras quando escrevemos, tanto que separa praticamente em dois grandes blocos o que escreve. Coloca ainda um "x" sobre a letra R. O que o levou a fazer isso? Terá sido a intenção de marcar a entonação mais acentuada dada a essa sílaba no momento da fala?

As soluções encontradas para escrever o que pensou e, principalmente, o nome do seu primo MISXEU, nos permite dizer que as relações estabelecidas entre oralidade e escrita foram possibilitando ao Rafael J. encontrar saídas para sua escritura. Ao invés de um somatório de letras, *misturou* letras conhecidas com o mesmo valor sonoro do CH. Um processo dinâmico, flexível e não-linear, com as letras "fáceis" e difíceis" misturando-se e aparecendo em seu texto. Um texto que nos diz o que viveu e é significativo para ele. Não escreve para repetir e copiar os fonemas/grafemas memorizados, passo a passo, em uma ordem e seqüência que tem como referência o ponto de vista de quem ensina e uma concepção da língua como um sistema que funciona com padrões fixos imutáveis.

Rafael J. ocupa o *lugar daqueles que podem ser leitores, escritores e autores e não no lugar dos que não sabem (...) e a escrita começa, para ele, a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas.* (SMOLKA, 1988)

Rafael J. arrisca escrever e esse escrever possibilita que vá experimentando, praticando, confirmando ou não as hipóteses que vai continuamente elaborando e nesse movimento vai aprendendo sobre a leitura e a escrita e aprendendo a ler e a escrever.

Uma outra produção que nos possibilitou (re)colocar perguntas, (re)encontrar dúvidas e mobilizar inquietudes foi a realizada por Samara, também colega do Leonardo e Rafael J., sobre *a festa da lesma.*

É importante trazer para a discussão a informação de que Samara e seus colegas de turma vivem, desde a Pré-Escola, o processo/movimento de ler, de acordo com suas possibilidades,

suas próprias escritas, a dos seus amigos e da professora, de usar e praticar atos de leitura e escrita, elaborando e testando hipóteses a respeito da linguagem escrita, errando, acertando, tentando... Movimento que foi contribuindo para que ousassem ler e escrever, embora, muitas vezes, só elas próprias conseguissem ler o que escreviam. Íamos, com as crianças, aprendendo a importância de arriscar, encorajando-as a tomar atalhos, convidando-as a refletir sobre o erro, construindo o acerto. Só acerta quem não tem medo de errar. Só aprende quem não foi impedido de errar. E só erra quem ousa, quem tenta.

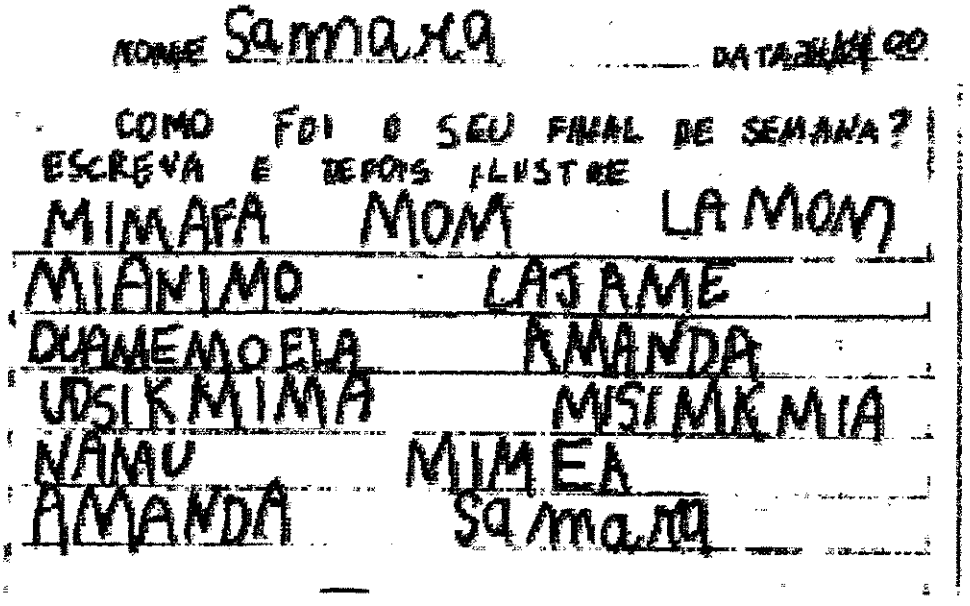
Crianças que freqüentam o ISERJ desde o 1º período da Pré-Escola e, algumas, desde a creche. Chegam na classe de alfabetização *sem medo de escrever e errar*, conforme ressaltou Ana Paula, professora da turma, consciente de que isso era fundamental para que se alfabetizassem. Cinco, dos vinte e quatro alunos, iniciaram a classe de alfabetização já lendo e escrevendo.

A professora, desde o primeiro dia de aula, instigava as crianças a utilizar a linguagem escrita para registrar o que viviam dentro e fora da escola. O modo como a maioria escrevia, sem que pudéssemos ler, era valorizado e encarado como parte do processo alfabetizador. Ana Paula solicitava que as crianças lessem suas produções, procurava ficar atenta às hipóteses que conseguia identificar, registrando, sempre que possível, o modo como compreendia o movimento vivido pelos seus alunos e, juntas, professora e pesquisadora/formadora, tentávamos rever nossas lógicas adultocêntricas, abrindo-nos para compreendermos como as crianças podem compreender esse processo - aprender a ler e a escrever.

É fácil relacionar as condições necessárias para que as crianças tomem vantagem das oportunidades de aprendizado que o texto significativo proporciona. Existem apenas quatro: disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno, boa vontade para assumir riscos, liberdade para cometer erros e a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia.
(SMITH, 1989, 1999)

Observando Samara em situações cotidianas na sala de aula, como: reescrevendo em dupla histórias conhecidas; respondendo questões colocadas pela professora em atividades coletivas; corrigindo tarefas de casa; lendo os textos que escrevia para as amigas e amigos ou lendo livros de literatura, levantei a hipótese de que sabia mais sobre a leitura e a escrita do que nos revelavam suas produções.

Em situações individuais de escrita, Samara utilizava letras, muitas do seu próprio nome, agrupadas em blocos, separadas por espaços e de uma forma que não nos possibilitava ler o que estava escrito. A produção abaixo exemplifica a forma como produzia seus textos, sem a interferência de uma outra pessoa (24/4/00). O seu próprio nome e o nome da sua irmã, Amanda, são as únicas palavras possíveis de serem lidas, por nós.



Menos de quinze dias após essa produção, sentei ao lado da Samara e perguntei qual a parte da história que mais tinha gostado. Ela me respondeu: *a festa da lesma* (as crianças tinham ouvido a história: *Lúcia já-vou-indo*, de Maria H. Penteado, da Ed.

Ática). Olhei para sua produção e disse-lhe: *do jeito como você escreveu não dá para ler isto que você me disse. Vamos escrever juntas o que você falou?* Ela parou, me olhou, olhou para sua escrita, ficou em silêncio por uns instantes e balançou a cabeça com um gesto afirmativo.

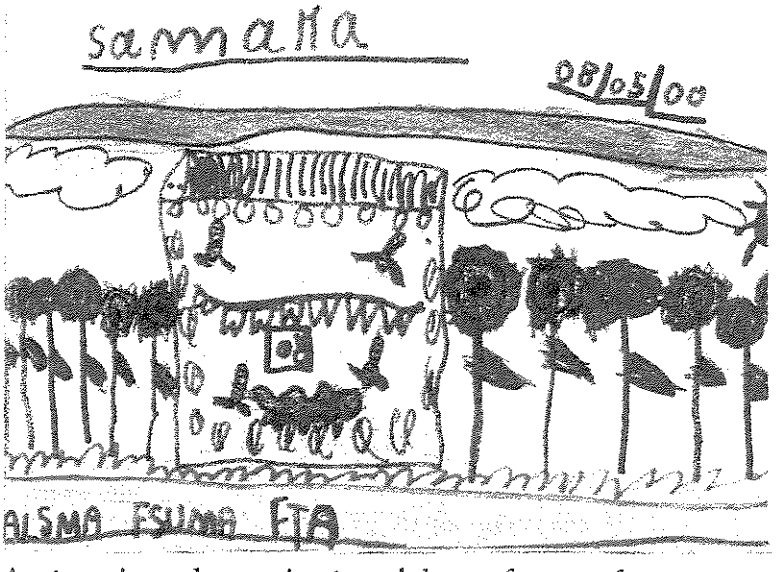
O que você quer escrever? perguntei.

E ela me respondeu: *A lesma deu uma festa.*

Indaguei: *Como se escreve "A lesma"?*

Samara prontamente escreveu o A.

E lesma? Ficou em silêncio por alguns instantes e repetiu (mais de uma vez) em voz alta a palavra que queria escrever. Escreveu o L e o S e ficou parada, me olhando. Mesmo sem nada dizer verbalmente parecia que sua expectativa era de que a ajudasse e eu ia lhe dando algumas pistas, como: a letra M, tem no seu nome. Ela, rapidamente, apontava na escrita do seu nome, no alto do trabalho, a letra, esperando minha confirmação. Uma vez confirmada a sua hipótese, escrevia o que desejava. Sem demora, escreveu:



Ao terminar, lemos juntas: *A lesma fez uma festa.*

Mostrou para a colega do lado, toda feliz. Perguntei se queria outra folha para desenhar. Disse-me que não.

Fui sentar ao lado de outra criança e minutos mais tarde percebi que com todo o cuidado apagou o que tinha escrito sozinha e ocupava toda a parte central da folha, desenhando neste espaço *a festa da lesma.*

Por que não desenhou em outra folha? Por que será que apagou o que estava escrito? Até que ponto o apagar me dá pistas sobre seus saberes a respeito da escrita? Será que minha impossibilidade de ler o que escrevera possibilitou que refletisse sobre a função comunicativa da linguagem escrita levando-a a concluir: se não pode ser lido pode ser apagado?

Ficamos sem a escrita que Samara fez sozinha. Uma produção importante, pois uma vez comparada com a que produziu em seguida, com a minha ajuda, colocaria em jogo algumas de nossas certezas.

Mesmo sem essa produção levei para o Centro de Estudo as duas produções apresentadas anteriormente e ao analisarmos a primeira produção - a que selecionei por representar a forma como Samara escrevia sem a ajuda do outro, as professoras (duas professoras da classe de alfabetização e a orientadora pedagógica) levantaram as seguintes hipóteses: *ela já sabe que utilizamos letras para escrever; utiliza basicamente as letras do seu nome; escreve de um modo aleatório, pois ainda não pensa sobre que letras usar; já percebeu que existem espaços entre as palavras e que podemos ler o que escrevemos, pois leu a sua própria escrita; ela está na fase pré-silábica, ainda*[1].

Apresentei, então, a produção da *festa da lesma* e as professoras ressaltaram o *salto qualitativo*[2] (VYGOTSKY, 1989) dado por Samara: *ela avançou muito em menos de quinze dias!*

Muitas das vezes, conscientemente ou não, deixamo-nos iludir por ocorrências que tomamos como evidências de nossas hipóteses prévias, caindo assim na armadilha que se esconde por trás de produtos provisórios e tirando conclusões muitas das vezes apressadas sobre "estágios" e suas características. Acreditando estar explicando um processo, podemos estar, muitas das vezes, fazendo uma mera descrição de produtos circunstanciais. (ABAURRE & FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997: 18)

Informei ao grupo o que tinha acontecido: *no mesmo dia* Samara produzira duas escritas qualitativamente diferentes. Uma vez com seus próprios recursos, outra vez, ajudada por quem se mostrava sabendo mais do que ela. Como interpretar tal movimento sem ter como referência uma perspectiva de classificação, baseada na definição de hierarquias?

A discussão sobre o processo vivido por Samara trouxe novos questionamentos, revelando a necessidade de novos conhecimentos. Como generalizarmos a afirmação de que as crianças em seus processos de aprendizagem da linguagem escrita passam por etapas ou níveis hierárquicos? Um silêncio marcado por olhares interrogativos e curiosos se instalou. Quando a teoria não dá conta do que se nos apresenta, há que se buscar outras explicações teóricas, ou construí-las. A prática nos revelava a complexidade desse processo: os *saltos qualitativos* vivenciados pelas crianças fugiam da linearidade que até então acreditávamos definitiva.

Voltamos ao *misturar* do Leonardo. Ao contrário de um modo apenas linear, ordenado e seqüencial de aprender, um modo também e, sobretudo, turbulento, caótico, inesperado, descontínuo. Bifurcações, trilhas, caminhos não conhecidos e não previstos passam a fazer parte desse cenário, provocando dúvidas, questionamentos e levando-nos a fazer novas perguntas a respeito da prática alfabetizadora realizada cotidianamente na escola.

Algumas de nossas certezas foram interrogadas e nos colocamos - professoras e pesquisadora/formadora - no movimento *não saber/ainda não saber/saber* (ESTEBAN, 2000). Movimento próprio do processo de *conhecer*, onde conhecimentos e desconhecimentos dialogam permanentemente.

A história do desenvolvimento da linguagem escrita (...) não segue uma linha única direta na qual se mantenha algo como uma continuidade clara de formas (...) Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento – movimento progressivo – e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas. A história do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças é plena dessas descontinuidades. Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. (VYGOTSKY, 1989: 120,121)

Uma professora trouxe para a discussão a importância da ajuda, da interferência *do outro* nesse processo alfabetizador: *pode informar, instigar, provocar,* disse. Para essa professora, Samara fazia ajudada hoje o que seria capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1989). Já para outra professora a ajuda pode *dificultar ou até impedir* que a criança produza com autonomia seus textos. Duas concepções diferentes de aprendizagem e conhecimento estão presentes nesses enunciados. Fomos tendo a prática como referência, refletindo sobre essas concepções. Embora muitas das situações empíricas discutidas revelassem a importância da interferência do *outro* nesse processo, no fundo, parecia permanecer a crença de que *atrapalha muito mais do que ajuda,* conforme nos disse uma das professoras.

Acompanhando o processo experienciado por Samara pude observar que a partir desse dia passou a esperar ajuda - da professora, minha ou dos colegas que sabiam ler e escrever, para produzir seus textos. Ao contrário de passar a vê-la como uma criança "dependente", de acordo com o ponto de vista da segunda professora preferimos - eu e a professora da Samara – trabalhar com a hipótese de que Samara parecia ter compreendido que sozinha escrevia de uma forma que não podia ser lida por mais ninguém a não ser por ela própria e por isso solicitava ajuda. Buscávamos investir nos seus *ainda não saberes* – conhecimentos prospectivos, ainda inexpressivos, mas potencialmente presentes.

Aprendemos com Vygotsky (1988, 1989, 1991) que o aprendizado desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois estimula, cria e ativa processos internos de desenvolvimento que, no âmbito das interações e interlocuções com outro(s), podem, posteriormente, ser

(...) O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento (...) ***o aprendizado deve ser orientado para o futuro, não para o passado.*** (VYGOTSKY, 1991: 89)

transformados em aquisições internas das crianças. Logo, os processos de aprendizado colocam em movimento processos de desenvolvimento, criando *a zona de desenvolvimento proximal* - aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do(s) outro(s). Vygotsky nos convida para que a escola invista nos conhecimentos ainda em desenvolvimento - conhecimentos potenciais - em vez dos já consolidados. Instruções, demonstrações, pistas, indicações, sinalizações - modos de intervenção deliberada presentes no cotidiano da sala de aula - são fundantes para que as crianças possam realizar de forma independente o que até num momento só conseguem fazer com a ajuda de outras pessoas.

(...) aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.
(idem, 1989:101)

Em um tempo bastante curto Samara foi ganhando confiança em si mesma e solicitando menos ajuda para *começar* a escrever seus textos, que se aproximavam, cada vez mais, da forma convencional de escrita. Seu sorriso, embora tímido, revelava a satisfação pela leitura que fazíamos de suas produções. Entretanto, essa "autonomia" não eliminou a necessidade de ainda ser ajudada - pela professora, por mim ou pelos colegas. Outras dúvidas e *ainda não saberes* surgiam nesse momento, relativas, principalmente, à forma de escrever as palavras e ao espaçamento entre elas. Não é esse o movimento próprio do conhecer e do aprender? O ainda não saber de hoje pode ser o saber de amanhã e novos ainda não saberes revelam-se num processo ininterrupto, pois o conhecimento é provisório, parcial, transitório.

(...) *o conhecimento está em permanente processo de construção, desconstrução e reconstrução; todo saber, assim como todo não saber, é relativo ao padrão tomado como referência e é provisório. A tensão conhecimento/ desconhecimento é inerente ao processo ensino/aprendizagem, que envolve multiplicidade de sentidos, complexidade e heterogeneidade.*
(ESTEBAN, 2000:05)

Como afirmar que a ajuda causa dependência e, por isso, deve ser negada? O que compreendemos por dependência? E por autonomia? A criança "autônoma" e "independente" é a que realiza sozinha as atividades propostas? A que não precisa

perguntar? A que parece entender o que a professora fala? A que não incomoda?

No fundo, uma concepção individualista, solitária e competitiva do aprender também está presente nas ações cotidianas da sala de aula. Muitas vezes, não percebemos a sua presença e a busca da auto-suficiência termina por apontar e culpar os que precisam de ajuda, os que não realizam sozinhos as tarefas, como os "mais fracos", os que *não estão acompanhando a turma.*

Se aceitamos o desafio de investir nos conhecimentos prospectivos, atuando na *zona de desenvolvimento proximal* das crianças em seus processos alfabetizadores, a ajuda e o fazer em cooperação são constitutivos desse movimento de construção de conhecimentos. A "independência" e "autonomia" das crianças serão sempre provisórias e relativas aos conhecimentos e desconhecimentos presentes. Como Samara, seus colegas, em alguns momentos, pediam e esperavam por ajuda e, em outros momentos, trabalhavam "sozinhos". Alguns solicitaram e precisaram de ajuda por um tempo mais longo, durante a classe de alfabetização, na produção de textos que pudessem ser lidos por outras pessoas além do próprio autor.

O conceito de autonomia é relativo e relacional e não substancial como aprendemos a compreendê-lo. O pensamento complexo nos ensina que não se pode conceber *autonomia sem dependência* (MORIN, 1998, 1995). Logo, as noções de *autonomia* e *dependência* podem ser concebidas em interação e associação, e não mais em exclusão.

O que fomos vivenciando tornava evidente para nós a complexidade inerente aos processos de desenvolvimento e

Aqui surge o ponto mais crucial da nova noção de autonomia: ***um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo.*** *Isso significa que, contrariamente à oposição simplificadora entre uma autonomia sem dependência e um determinismo de dependência sem autonomia, vemos que a noção de autonomia só pode ser concebida em relação à idéia de dependência, e esse paradoxo fundamental é invisível a todas as visões dissociadoras para as quais há antinomia absoluta entre dependência e indepedência (...) Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências.* (MORIN, 1998: 282)

aprendizagem, conforme destaca a teoria vygotskyana. Embora (inter)relacionados desde o nascimento, desenvolvimento e aprendizado não se produzem de modo simétrico e paralelo.

Um segundo aspecto essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável.
(VYGOTSKY, 1989:102)

Alguns meses depois, a própria Samara, em uma situação vivida fora da escola, instigou-nos a refletir sobre as modificações que o dizer e o fazer das crianças podem provocar no seu interlocutor e vice-versa. A situação foi a seguinte: descendo a rampa que nos leva às salas, após o horário de saída das crianças, ouço a mãe da Samara me chamar. Disse-me ela:

> *Carmen, estou ficando louca com as perguntas e o jeito de escrever da Samara falando as sílabas, as letras, lendo alto e perguntando tudo. Outro dia estava escrevendo um texto e escreveu "cadilha" [quadrilha]. Me perguntou se estava certo. Vi que usou o "ca" para o "qua", o "dri" estava faltando o "r" e o "lha" estava certo.Ela já domina o "lh". O "ca" eu deixei assim mesmo e acrescentou: acho difícil para ela. O "di"[dri], li alto e ela logo percebeu que estava faltando o "r" e acrescentou. Fui fazer minhas coisas. Logo depois vem ela de novo me dizendo: poxa, mãe! Você está me sacaneando, né! Eu não entendi nada e perguntei: por que você acha isso? E ela me respondeu: porque você me ensinou errado, "qua" não é com "ca", não! (...) Ela não aceita mais escrever errado, fica se cobrando e anda atrás de mim todo o tempo. Estou ficando louca! Já disse isso pra Ana Paula também!*
> (Mãe da Samara, 27/6/00)

(...) Só aos poucos as crianças começam a duvidar da própria escrita, a suspeitar do próprio "erro", perguntando e procurando adequar sua escrita à escrita convencional. As crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos.
(SMOLKA, 1988:75)

Esse acontecimento e o vivenciado com as crianças cotidianamente em sala foram fortalecendo algumas hipóteses: qual o papel *do outro,* do interlocutor (os adultos e as próprias crianças), no processo de alfabetização das crianças? Como o interlocutor afeta e é afetado por este processo? Que papel

desempenha a interferência, a ajuda? Toda forma de interferência é ajuda, para os aprendizes da linguagem escrita? O que consideramos ajuda? Apenas os momentos de parceria e cooperação? As disputas, conflitos, antagonismos também fazem parte desse processo?

É importante dizer que a mãe da Samara é professora. Em casa, segundo me disse Samara, ela faz o dever com a mãe que, por acreditar que existem letras "fáceis e difíceis", deixa de dar uma informação importante para a criança. Faz com a intenção de ajudar. Samara procura a irmã mais velha e confirma o que parecia desconfiar: ***qua*** *não é com* ***ca*** *(...)* Descobre, como ela mesma disse, que a mãe lhe ensinou *errado.* A mãe, dias depois, enfatiza: *já vi que não adianta não falar o que ela quer saber!* No movimento de aprender, Samara ensina para sua mãe, que, no processo de ensinar, aprende que esse critério de classificação das letras é baseado em uma lógica do adulto e não da criança.

O que diz o adulto tem repercussões na criança e o que a criança faz e diz, por sua vez, também repercute no adulto. O adulto – o *outro* para o *sujeito*/criança. A criança – o *outro* para o *sujeito*/adulto. O processo de aquisição da linguagem escrita (e também da linguagem oral) parte de um processo mais geral - o de constituição da relação entre sujeito e linguagem - aquele que "aprende" e aquele que "ensina" se constituem em *outro* para seu interlocutor. Portanto, os papéis, de *sujeito e outro,* não são estáveis, movimentam-se de modo constante entre sujeitos que na (e pela) linguagem constituem a si próprios e ao mundo a que se referem.

(...) o SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia, ou um letrado já de muito tempo. E o movimento de um SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra e se confronta. (MAYRINK-SABINSON, 1997: 48)

Procurando ampliar esse *movimento de constituição recíproca - sujeito/outro; outro/sujeito* (MAYRINK-SABISON, *et al.,* 1997), que encontra um lugar privilegiado na *interlocução,* trago para o centro

das reflexões alguns *acontecimentos* cotidianos da sala de aula de Samara e seus colegas – turma que, como já disse, acompanhei por dois anos seguidos (2000/2001), na classe de alfabetização e 1ª série.

Acontecimento [entendido na concepção foucaultiana] *como a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento de sua produção.*
(apud, CARDOSO, 1995: 59)

Tento, embora reconheça a dificuldade, fugir das armadilhas de um modelo explicativo para o processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita experienciado por essas crianças. Essa tentativa, ao longo do processo investigativo, instigou-nos (professoras e pesquisadora/formadora) a aprendermos a ver/compreender os processos plurais e singulares vivenciados por essa turma ao aprender a ler e a escrever.

Desvendar o que não é visível/compreensível em um primeiro momento, o não observável imediatamente, os pormenores mais negligenciáveis, os "detritos" ou "refugos" da observação, exige a utilização de todos os sentidos para uma melhor compreensão da complexa relação *sujeito* (crianças; professoras; pais, mães e responsáveis; pesquisadora/ formadora) e *linguagem escrita.*

Aprender a lançar mão de acontecimentos involuntários, muitas vezes *insignificantes, mas reveladores* (GINZBURG, 1989,1991), pode-nos ajudar a encontrar o que se oculta nas dobras das atuações cotidianas e, também, reconhecer as singularidades do ser humano na trama das relações discursivas inscritas e instituídas na cultura. Relações discursivas constituídas por gestos, olhares, silêncios, movimentos, cheiros... desconsideradas pelos paradigmas clássicos de investigação, de inspiração galileana, que têm como pilares a mensuração e a quantificação dos resultados obtidos em situações experimentais.

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la. Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas.
(GINZBURG, 1989: 177)

A singularidade em vez da universalidade dos dados passa a ocupar o foco das lentes da pesquisadora/formadora e das professoras. Outros elementos que, aos olhos da lógica formal, subtrairiam o rigor da investigação realizada, entram em jogo nesse processo indiciário de investigação: *intuição, faro, golpe de vista* (GINZBURG, 1989). Elementos que, aos olhos da lógica formal, subtrairiam o rigor da investigação realizada.

É importante ressaltar que os acontecimentos destacados por mim e aqui discutidos fazem parte de histórias que não têm início e, também, não terminam nos momentos presenciados ou eleitos como "princípio" e "fim". O significado das situações aqui trazidas se configura na relação com um determinado contexto. Esse contexto interage com outro(s) contexto(s), (re)significando-se mutuamente. Trata-se de uma (inter)relação complexa entre parte e todo.

Como então superar as explicações lineares e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?
(FLEURI, 1998: 105)

Assumir a complexidade inerente ao cotidiano escolar implica reconhecer a relatividade de cada interpretação do acontecimento destacado e, portanto, o desafio de tentar buscar os entrelaçamentos entre as perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos. A multiplicidade e a reciprocidade de diferentes pontos de vista podem ser um dos caminhos para tentar(mos) compreender os compreenderes que tecem cotidianamente o processo de *ensinoaprendizagem* da linguagem escrita. Como nos lembra Leonardo Boff: *todo ponto de vista é a vista de um ponto!*

O meio forma e conforma nosso pensamento, nossas formas de expressão e relação, nossas atitudes e valores. ***O meio ambiente, o contexto educativo incide de maneira eficaz, potente e complexa sobre o conhecimento.*** *Não é aquilo que está fora, e sim o que atravessa e constitui a trama da aprendizagem.*
(NAJMANOVICH, 2001:122)

O que tenho, como pesquisadora/formadora, conseguido ver? Ou melhor, compreender? O que vejo e como vejo, ou seja, compreendo, interfere e modifica a situação investigada e sou modificada também por essa situação que tento compreender. A

postura de um pesquisador neutro, que faz opções e leituras objetivas, inexiste. A teoria nos diz isto e a prática o confirma.

* * *
*

Eu acertei! Ainda bem que hoje eu aprendi a ler.

As crianças tinham acabado de assistir ao filme *Castelo-Rá-tim-bum*. Sentados na roda conversaram sobre o filme. Ana Paula, durante a conversa, ia perguntando e escrevendo no quadro o nome dos personagens do filme. Após esse registro, explicou a regra do jogo: cada criança deveria ler um desses nomes e marcá-lo. As meninas ajudariam as meninas e os meninos ajudariam os meninos. Ganharia o grupo que errasse menos.

As crianças, logo no início, ignoraram essa regra competitiva e foram transformando a atividade em um jogo cooperativo - toda a turma ajudava e dava *dicas*, como eles diziam, para todos. Pouco se importaram também com ganhadores e perdedores, até porque a ajuda tinha a "intenção" de fazer com que o colega acertasse. Pareciam saber que também seriam ajudadas, caso precisassem.

Chegou a vez da Rosiane. Ana Paula pediu que encontrasse o nome da "cobra": Celeste. Rosiane, numa atitude tímida, ficou, por um tempo, parada, olhando o quadro. Parecia não saber identificar o nome solicitado. As crianças começaram a dar *dicas: começa com a letra C; o C do nome da Cássia; não é um nome grande; tem três "E" essa palavra; não é essa que você está olhando, não! Olha bem,*

parece que é essa, mas não é; começa com a mesma letra, mas depois fica diferente...

Rosiane, ajudada pelos colegas, fez o que talvez naquele momento não pudesse fazer sozinha: circulou o nome que procurava. Ao voltar para a roda, como estava sentada ao meu lado, pude ouvir o que disse, talvez para ela mesma: *eu acertei! Ainda bem que hoje eu aprendi a ler.*

Impossível registrar a entonação desse enunciado. Os gestos, o tom e a vibração das palavras, registrados em minha memória, retornam nesse momento da escrita. Sua fala aliviada, contente e emocionada expressava a importância que teve para ela não ter errado. Seu corpo - cabeça levantada, sorriso nos lábios, os olhos brilhando - também dizia isso. Um acontecimento aparentemente tão simples, que passou despercebido pela professora, pois ela não ouviu o que disse a aluna, ganha uma dimensão enorme para Rosiane. O que para nós, adultos alfabetizados, pode ser apenas "identificação", para ela, criança em processo de aprender a ler e a escrever, um novo aprendizado: conseguiu ler *Celeste,* o nome da cobra, personagem do filme. Acreditar que tinha aprendido a ler naquele instante a potencializou. Passou a acreditar que sabia, ou seja, que podia. Sua mãe, dias mais tarde, me disse que durante aquela semana Rosiane não falou em outra coisa em casa. Insistia: *mãe, eu aprendi a ler!*

A fala da Rosiane e o modo como as crianças jogavam – cooperando ao invés de competirem – levou-me novamente a Humberto Maturana e Francisco Varela (1999, 2001), em suas reflexões sobre o conhecimento, sobre a vida e como os seres vivos conhecem o mundo.

Ao não compreendermos os fundamentos emocionais de nosso agir, tornamo-nos prisioneiros tanto da crença de que os conflitos e problemas humanos são racionais – e, portanto, devem ser resolvidos através da razão –, quanto da crença de que as emoções destroem a racionalidade e são uma fonte de arbitrariedade e desordem na vida humana. E, a longo prazo, não compreendemos nossa existência cultural. (MATURANA, 2001: 182)

A emoção, presente nas ações e no que dizia Rosiane, revela-nos que nos processos de *aprenderensinar*, porque constitutivo do humano, o afetivo sem pedir licença e, muitas vezes, sem nos darmos conta, chega e se instala. A razão valorizada, em nossa sociedade, em detrimento das emoções, nos impede de ver e compreender a emoção existente na razão e a razão presente na emoção em nossas ações cotidianas. Para Maturana, o entrelaçamento, do emocional com o racional, constitui o humano.

Maturana e Varela afirmam, em suas investigações sobre a *deriva natural* dos seres vivos, que a competição não participa da evolução humana. Essa afirmação nos ajuda a perceber que a competição, por ser um fenômeno cultural e humano, não constitui o biológico, ao contrário do que aprendemos com a teoria da evolução das espécies, formulada por Darwin. Segundo os moldes darwinianos, a evolução por seleção natural é o resultado da *sobrevivência do mais apto,* onde a competição passa a ser a maior força do processo.

Não há sobrevivência do mais apto, o que há é sobrevivência do apto. Trata-se de condições necessárias, que podem ser satisfeitas de muitas maneiras, e não da otimização de critérios alheios à própria sobrevivência.
(MATURANA & VARELA, 2001: 127)

Embora esse ponto de vista tenha sido a compreensão dominante na biologia sobre a evolução das espécies, nos últimos cinqüenta anos, a teoria do caos e a nova biologia alteram essa perspectiva. Segundo a microbióloga Lynn Margulis, um processo de aproximação, colaboração e realimentação entre as espécies e entre os indivíduos de uma mesma espécie garantiu a sobrevivência e a reprodução. No lugar da competição, a cooperação. Um outro modo de compreender trazendo consigo uma drástica mudança na visão do mundo.

La competencia en cual el fuerte gana ha recibido mucha mejor prensa que la cooperación. Pero ciertos organismos superficialmente débiles han sobrevivido formando parte de entidades colectivas, mientras que los presuntamente fuertes, al no haber aprendido el truco de la cooperación, fueron arrojados a la pila de residuos de la extinción evolutiva.
(apud, BRIGGS & PEAT, 2001: 155)

Ainda hoje o ideário capitalista usa com freqüência a ideologia da biologia darwinista tradicional para justificar, como

"naturais", práticas individualistas e competitivas. Não é por acaso a presença de falas de professoras, nos Conselhos de Classe, defendendo práticas pedagógicas que estimulam a competição entre as crianças. A justificativa refere-se ao mundo competitivo no qual vivemos e a impossibilidade de sobrevivência sem esse aprendizado. Mesmo quando uma ou outra professora discorda, alertando o quanto o grupo, até sem perceber, contribui para a manutenção dessa sociedade excludente, geradora de excessivas desigualdades, ouve como resposta: *não adianta remar contra a maré. O mundo é assim e não vai mudar mesmo. Precisamos preparar nossos alunos!*

Os governos neoliberais (...) exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os "piores" perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder público, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. (GENTILI, 1996:41)

Não é fácil compreender que pode ser diferente. Achamos, porque assim fomos e somos levadas a pensar cotidianamente, não existir alternativa para esse mundo competitivo. Não nos damos conta que a competição como fenômeno humano, como nos alerta Maturana (1999), se constitui na negação do outro.

O discurso pedagógico torna-se paradoxal, pois defende e incentiva a disputa entre os alunos e alunas, ensinando-os e ensinando-as a viver na negação e desrespeito por si e pelo(s) outro(s), mas, ao mesmo tempo, exige das crianças solidariedade, amizade, respeito. No fundo, acreditamos no quê? Para que educamos? Que país, que sociedade queremos?

Ana Paula e Penha (professora da turma na 1ª série), alegavam, em nossas reflexões nos Centros de Estudos e nas conversas após as aulas, que usavam atividades competitivas porque estimulam o interesse e a participação das crianças. Para elas, um jogo, uma atividade como outra qualquer, desvinculada dos afazeres e relações cotidianas das crianças e professoras, como se isso fosse possível!

O compartilhar é em nós um elemento que pertence à nossa biologia, não pertence à cultura. Pelo contrário, vivemos atualmente uma cultura que nega o compartilhar, porque estamos supostamente mergulhados na maravilha da competição. (MATURANA, 2001:93)

As atividades propostas terminavam sendo compreendidas como recursos e técnicas pedagógicas utilizadas para incentivar o aprendizado dos alunos. Resquícios de uma formação tecnicista? Ou um modo aprendido de conhecer, pensar, sentir e perceber o mundo referendado por uma concepção positivista do conhecimento?

Uma concepção que nos leva a acreditar na existência de verdades objetivas, sem nenhuma relação com a cultura, os meios de produção do conhecimento e também com os sistemas de sua apresentação e representação. Nessa perspectiva, cabe à escola a transmissão dos conhecimentos, considerados absolutos, objetivos, universais e eternos. Talvez seja com base nessa concepção que as professoras acreditam que as ações pedagógicas são, simplesmente, um conjunto de procedimentos didáticos facilitadores do processo ensino-aprendizado. Fazer de um jeito ou de outro não faz diferença. Ou faz?

Pergunta presente em nossas indagações cotidianas sobre possibilidades outras de compreender o conhecimento, o processo *ensinoaprendizagem,* as ações pedagógicas realizadas no dia-a-dia da sala de aula, nós mesmas e os alunos e alunas.

Observando, com mais calma, o modo como as crianças se organizavam na realização das tarefas propostas, percebíamos que a conversa, a troca, a ajuda entre elas era recorrente. Lembro-me do Franklin (na classe de alfabetização) ajudando Vanessa em uma atividade onde trabalhavam em dupla. A turma desceu para a merenda e o recreio (que acontecia das 9:30 às 10 horas). Os dois continuaram na sala. Franklin ia até o blocão onde Ana Paula registrara a lenda dos índios Carajás. Lia e ditava para Vanessa como se escreviam os nomes dos personagens da história: *Imaherô,*

Danakê e *Tahira-cam*. Dizia as letras em voz alta, voltava até a carteira onde estava Vanessa, verificava sua escrita, ia novamente até o blocão, folheando-o, até encontrar o texto que estava utilizando (era o terceiro no conjunto dos textos), encontrava os nomes, perguntava, às vezes, o que Vanessa já tinha escrito e voltava a ditar as letras restantes. Ficaram envolvidos, quase todo o recreio, nesse movimento generoso de escrita. Após Vanessa escrever os nomes desejados desceram, nos dez minutos restantes, para merendar.

Franklin e Vanessa, por opção, continuaram na sala trabalhando. Perderam o recreio, o que para as crianças era imperdível. O que faziam, mobilizava-os. Ao contrário do defendido por um número razoável de professoras da escola, eles não se envolveram, na atividade, movidos pela competição.

Toda a turma agiu assim? Não. Algumas crianças pararam o que estavam fazendo e desceram para o recreio/merenda - um tempo escolar cotidiano bastante esperado pelas crianças. Por que não continuaram como Franklin e Vanessa? Impossível saber, embora possamos levantar algumas hipóteses: o que estavam fazendo não era tão interessante? Estavam com fome? Queriam brincar? Ou nem pensaram em continuar quando ouviram o sinal e deixaram o que ainda estava para terminar para depois do recreio/merenda? Mas, o que presenciei, pois estava na sala separando algumas produções da turma, sinaliza-nos que a sala de aula, independentemente de percebermos ou até de criarmos as situações, é *espaçotempo* de cooperação, colaboração, de trocas solidárias, de generosidade.

Não estariam as crianças, nesses momentos, confirmando o que nos alertam Maturana e outros teóricos da microbiologia em

(...) a criança que pergunta à colega que sabe o que ela ainda não sabe está mostrando querer saber, ter curiosidade por saber o que ainda não sabe, enquanto que a criança que ensina à outra que lhe pergunta está generosamente compartilhando o seu conhecimento (...) as metodologias têm de ser direcionadas para a ação coletiva e solidária. As crianças devem ser estimuladas a se ajudarem, a trocarem o que sabem e o que não sabem e a compreenderem a temporalidade do "não saber".
(GARCIA, 1997a: 48,53)

suas pesquisas? A colaboração é o modo fundamental da relação humana e não a competição. A emoção mobilizada na práxis do competir leva a ações que negam o outro na convivência.

Vivenciamos, também, situações onde a negação do outro na convivência se deu. Um desses momentos foi quando as crianças tiveram na sala de aula uma "aula de educação física". O professor de educação física colocava uma música para tocar. As crianças, divididas em grupos, tinham como tarefa identificar e nomear a música ouvida. Para cada música identificada, um ponto para o grupo. O som alto da música e do microfone utilizado e a competição instaurada e incentivada contribuíam para a agitação da turma.

Na hora da contagem dos pontos, dois grupos começaram a brigar. O professor de educação física, ignorando o conflito, declarou o vencedor e saiu da sala. Penha, professora da turma, entre tapas, gritos e empurrões, procurou entender o motivo da briga. Segundo Anais, Cássia Paloma e Raphael (1º grupo), eles deixaram o 2º grupo - Gabriel P., Michael e Jean – copiar o nome de uma música durante a atividade. Quando o 1º grupo teve dúvidas os meninos esconderam a folha com o nome da música. Anais, revoltada, dizia aos berros: *tia, eles ganharam por causa de apenas um ponto e foi porque nós deixamos eles copiarem. Quando chegou a nossa vez eles não deixaram. Assim não vale!*

Penha tentou conversar coletivamente com as crianças. O 1º grupo se recusou a participar. Anais, transtornada, chorava, chutava a caixa dos tapetes e dizia: *quando eu estou nervosa, não respeito ninguém.*

Foi muito difícil contornar a situação. O 1º grupo se sentiu desrespeitado e tapeado com a atitude de "tirar vantagem" do 2º

grupo. Esse grupo não via nada demais no que tinha feito. Gabriel P., Michael e Jean achavam que foram "espertos" e "safos", ao contrário do outro grupo, *que foi bobo em deixar copiar.*

Penha, bastante nervosa, foi se acalmando durante a conversa que tivemos durante o recreio. Para ela, essa atividade, como tantas outras, é mais uma atividade. Não podia imaginar a possibilidade de tamanha confusão.

Juntas, fomos refletindo sobre o acontecido: na competição, a vitória acontece em cima do fracasso do outro. O 2º grupo, formado por crianças ainda pequenas, com idade entre oito e nove anos, parecia saber disso muito bem. Mais ainda, os meninos se consideravam "espertos". Não é essa a mensagem veiculada pelo projeto neoliberal hegemônico hoje?

Os mais "aptos", os "mais capazes", os "mais competentes", os "mais espertos", os "mais safos" como os que têm conseguido "se dar bem" na vida. E a máxima darwinista, usada para reforçar valores tão caros à ideologia liberal – o individualismo e a competição –, retorna. Valores defendidos por tantos como "naturais" e que contribuem, de modo decisivo, para a manutenção de uma sociedade que tem uma das piores distribuições de renda do planeta: são 54 milhões de brasileiros ou, se preferirmos os dados percentuais, 32% da população vivendo abaixo da linha de pobreza.

Segundo dados do ***Le Monde Diplomatique*** *(nov.1998,14), os 20% da população mundial, que vivem nos países mais ricos, viram sua renda crescer entre 1960 e 1995 de forma fantástica, aprofundando o fosso da desigualdade no mundo. Ela passou 30 a 82 vezes superior à renda dos 20% da população mundial dos países mais pobres. Os 20% mais pobres do Planeta Terra têm que dividir entre si 1,4% da renda mundial (PNUD,1997).* (GRZYBOWSKI, 2002:12)

Em nossos tempos de reflexão compartilhada, eu indagava: educar gerando competição entre as crianças não é radicalmente diferente de educar de modo que as crianças possam, no cotidiano da escola, vivenciar situações onde são aceitas e respeitadas, possibilitando o aprendizado de aceitar o outro e respeitá-lo? Educar enfatizando práticas individualistas não é diferente de

enfatizar situações onde as crianças possam trocar saberes e assim se perceberem como capazes, de modo a produzir, no coletivo, novos saberes? A favor de quem e contra quem estamos quando acreditamos na "neutralidade" das práticas pedagógicas? Existe neutralidade no ato educativo? Ou, todo ato educativo é político?

Penha encerrou a conversa dizendo-me, em tom reflexivo, mais uma vez: *eu estou aprendendo muito com essa turma. Acho que mais do que aprendi nos meus quase vinte e cinco anos de magistério!*

Como os ânimos estavam alterados, ou no dizer de Maturana, as emoções envolvidas nos atos das crianças impediam que ouvissem uns aos outros, dificultando a convivência, não foi possível, naquele dia, realizar com a turma uma reflexão que a ajudasse a perceber as conseqüências, para o convívio cotidiano na escola e fora da escola, desse comportamento competitivo provocado, nessa situação, pela atividade proposta pelo professor.

(...) quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam (...) não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.
(MATURANA, 1999: 22)

Tal como Rosiane, que em uma situação de troca solidária entre quem ainda não sabe e quem já sabe foi ajudada pelos colegas a encontrar o nome da Cobra Celeste, a professora, nesse momento de conflito e confronto com as crianças, é ajudada por elas a compreender a politicidade inerente à sua prática alfabetizadora.

Paulo Freire, que há muito nos acompanha nesta discussão, nos lembra com insistência em suas reflexões sobre a impossibilidade de um fazer pedagógico desvinculado de nossa responsabilidade na co-criação de uma escola e uma sociedade mais humana, mais democrática, menos autoritária ou na manutenção do mundo elitista no qual vivemos.

Toda prática educativa (...) envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter ***diretivo****, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua* ***politicidade****, qualidade que tem a prática educativa de ser* ***política****, de não poder ser neutra.*
(FREIRE, 1997:78)

O modo como agiu Zilda, professora da Rosiane no 3º período da Pré-Escola (1999), possibilitou que o grupo de

professoras discutisse o papel político da prática miúda, cotidiana, realizada no dia-a-dia da sala de aula. As opções, escolhas e decisões tomadas na cotidianidade da sala de aula não são neutras. As conseqüências, mesmo que não tenhamos consciência, extrapolam o *tempoespaço* da sala de aula e da própria escola.

Ao término de mais um dos encontros do GEFEL, quase nove horas da noite, após um dia de trabalho, conversava com Zilda sobre a turma com a qual trabalhou em 1999, a de Rosiane. Falávamos especificamente sobre o que Rosiane me disse quando lhe perguntei se leu ou contou a história na Roda de Leitura da sua sala: *Eu li e contei. Eu sei contar história muito bem, sabia?*

Zilda, emocionada, falou:

> *Carmen, quando vi aquele filme,* ***Nenhum a menos*** [dirigido por Zhang Yimou], *lembrei muito do que vivi com Rosiane, que há dois anos atrás quase perdeu a vaga. Fico feliz e orgulhosa em saber que ela já está lendo e escrevendo. Isso é muito bom!* (16/8/00)

Uma semana depois, com mais calma, Zilda me contou o que acontecera: Rosiane, no ano anterior, faltou por quase 30 dias. Preocupava-lhe a saúde da menina, que viera semanas antes, com a perna cheia de marcas. A conversa com a mãe deixara escapar uma confidência dolorosa: seu marido batia nela e nos filhos.

Zilda, inconformada com a regra da escola - trinta dias de faltas consecutivas e a vaga estaria perdida -, saiu à procura de sua aluna em uma manhã de sábado. Percorreu as calçadas de um bairro popular no Centro da cidade do Rio de Janeiro: vielas estreitas, sobrados marcados pelo tempo e pela falta de conservação. Paredes geminadas emendavam cômodos atrás de cômodos, numa interminável sucessão de casebres e famílias. Batia

em todas as portas: *estou procurando uma aluna minha, Rosiane, com quase cinco anos e que tem um irmão menor, Breno. Você conhece?*

A procura foi em vão. O que ouviu de algumas colegas de trabalho não lhe saía da cabeça: *você não tem outra coisa a fazer se não esperar Rosiane voltar ou não. Você é doida de ir para a cidade procurar uma aluna!*

Zilda vai até a direção da Pré-Escola e pede que a aluna não seja eliminada. No portão da escola, repete o mesmo apelo a todas as mães: *se você encontrar a mãe da Rosiane, não deixe de me avisar, porque ela está quase perdendo a vaga.*

Uma rede de solidariedade de preocupações com a situação de Rosiane ia sendo tecida. A rodinha, os desenhos, as pinturas, a ida ao parquinho, as conversas e discussões pareciam continuar como sempre, mas a ausência de Rosiane estava lá. Zilda não aceitava como natural esta situação. Sabia o quanto é difícil o acesso a uma vaga na Pré-Escola do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - uma escola pública bastante procurada.

Os dados do IBGE confirmam que a situação de defasagem entre procura e oferta por vagas, em Pré-Escolas, não se dá apenas no ISERJ. Das 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos no Brasil, só 6,3 milhões (30%) freqüentam a escola. E quanto mais pobre é a família da criança, menor é o acesso às creches e Pré-Escolas. Os dados mais uma vez falam por si: apenas 50% das crianças de 4 a 6 anos, cuja renda da família é de até meio salário mínimo, freqüentam escolas de Educação Infantil. Esta porcentagem alcança 90% quando se trata de uma renda familiar superior a cinco salários mínimos.

Por ter trabalhado alguns anos com Zilda nessa Pré-Escola, conheci de perto sua história de mulher e de mãe, lutadora, forte,

determinada e sua história de professora da escola pública. Por 19 anos atuou no ensino supletivo, ensinando jovens das classes populares, que têm sido rotulados, discriminados e excluídos do ensino regular. Por experiência própria sabia da importância de uma vaga na escola pública.

Zilda lutara com dificuldades. Abandonada pelo marido e morando no subúrbio do Grande Rio, enfrentou, por anos seguidos, a viagem nos precários trens da periferia, acompanhada por seus dois filhos pequenos, *um em cada braço,* conforme me contou, para dar aulas no Centro e assegurar o minguado salário. Com a venda de produtos de beleza e de planos de saúde privados buscava complementar sua renda. Mais trabalho e quase nenhum dinheiro a mais. Hoje, seus filhos são adolescentes. Zilda trabalha 40 horas semanais, concluiu o curso de Pedagogia, à noite, em uma faculdade particular no ano de 2001. Apesar dos seus 25 anos de magistério, não pode pensar em aposentadoria: *O que ganho já não dá. Se me aposento, passo a ganhar muito menos!*

A mãe da Samara, colega de turma de Rosiane, no horário da saída das crianças, trouxe a novidade:

- Zilda, vi a mãe de Rosiane lavando a calçada de uma pensão, aqui perto da escola.

- Fale com ela para vir aqui na escola, o mais rápido possível, pediu Zilda.

A mãe de Rosiane conta o motivo da ausência da filha: separou-se do marido, precisou afastar-se com medo das ameaças de vingança. Agradeceu a professora por ter "segurado" a vaga de sua filha, garantindo que Rosiane não mais faltaria às aulas, pois sua situação estava se resolvendo.

Zilda, inconformada com a possibilidade de sua aluna perder a vaga e investindo na mudança da lógica discriminatória e excludente ainda bastante presente nas escolas, porque hegemônica na sociedade, mostrou fazendo, e não apenas falando, uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a solidariedade, a amorosidade e o respeito ao outro.

O cotidiano escolar, *tempoespaço* de histórias individuais e singulares de sujeitos de razão e emoção, que vão sendo tecidas e se articulam a outras histórias mais amplas, porque sociais, culturais e históricas. Ações e pensamentos emancipatórios que têm como horizonte utopias educativas e sociais histórica e coletivamente construídas por aqueles e aquelas que se engajam na luta por mudar o mundo são realidade no dia-a-dia da escola.

Uma pedagogia emancipatória há que ser includente, contrapondo-se, portanto, ao projeto neoliberal, comprovadamente excludente. Enquanto a pedagogia neoliberal se pauta nos valores do mercado e se apresenta como a "única alternativa", mostrando-se por conseqüência extremamente autoritária, a pedagogia emancipatória é direcionada pelos valores da solidariedade dos despossuídos e dos inconformados, propondo-se à pluralidade que respeita as diferenças.
(GARCIA, 1997a:57)

Práticas pedagógicas que estimulam, consciente e inconscientemente, a competição e o individualismo entre crianças, professoras, pais e responsáveis pelos alunos e alunas, convivem com práticas que têm como princípios a solidariedade e a colaboração da comunidade escolar. Mais uma vez, a complexidade constitutiva do cotidiano ganha forma e a impossibilidade de congelá-lo, a partir de uma ou mais de uma situação vivida ou interpretações realizadas, torna-se concreta.

Devido ao compromisso político-pedagógico de Zilda, de não admitir nenhuma criança a menos em sua turma, Rosiane pôde, no início do ano seguinte (2000), na classe de alfabetização, emocionada e feliz, enunciar: *eu acertei! Ainda bem que hoje eu aprendi a ler.* Rosiane pode também continuar com uma turma onde quase todas as crianças, como já disse, estão juntas desde o 1º período da Pré-Escola.

A escola já teve, até o início dos anos noventa, a prática de separar as crianças (re)agrupando-as em novas turmas, quando saíam da Pré-Escola e ingressavam na 1ª série, no 1º segmento. A discussão e reflexão sobre a prática alfabetizadora realizada na escola foi possibilitando que o grupo de professoras, dos dois segmentos, fosse compreendendo as conseqüências pedagógicas e políticas em classificar e separar as crianças em turmas "mais" e "menos" adiantadas. Um grupo significativo destas crianças vistas, porque compreendidas, pelas professoras como as que "nada ou pouco sabiam" terminava por repetir mais de uma vez a mesma série.

A escola antecipa o fracasso social através do processo de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. O fracasso escolar vem sendo o primeiro degrau da escalada para o fracasso social e para a manutenção do ***statu quo.*** (ibid., 51)

O desejo de materializar o discurso pedagógico *a alfabetização é um processo e não se limita, apenas, às classes de alfabetização* foi tornando real o projeto perseguido por algumas professoras da escola: a construção coletiva de uma prática alfabetizadora que não se restringisse às turmas da Pré-Escola (até o ano de 1992 a classe de alfabetização correspondia ao 3º período da Pré-Escola). Um grupo de professoras defendia que as turmas permanecessem juntas na classe de alfabetização (a partir de 1993 no 1º segmento). Deste modo, as possibilidades das professoras desta classe darem continuidade ao trabalho realizado na Pré-Escola intensificavam-se. Hoje, as crianças seguem com a mesma turma até o final do 1º segmento (4ª série) e não apenas até ao final da classe de alfabetização, como já foi em um determinado momento.

O abandono de uma prática bastante usual nas escolas, a de remanejar os alunos e alunas de uma turma para outra, no final ou início do ano, procurando garantir "turmas mais homogêneas", possibilitou que as professoras desta escola investissem, por um

bom tempo até sem perceber, na formação de *grupos*. É comum na prática cotidiana escolar a preocupação com a enturmação de indivíduos em turmas. Mesmo quando os estudantes conseguem constituir grupos, dentro das turmas, são separados ao final do ano. Os *grupos* desaparecem e as *turmas* retornam. É como se a escola, como a sociedade, não suportasse grupos, pois as possibilidades de organização aumentam. Uma vez organizados, os grupos podem se articular e os sujeitos potencializados podem, coletivamente, pressionar no sentido de alterar a lógica dessa sociedade baseada em critérios de desigualdade e injustiça.

Educar tendo como utopia horizontes emancipatórios significa (re)discutir, de modo coletivo, o que e como fazer para tornar concreto um projeto político pedagógico que inclua ao invés de excluir. Um projeto onde a diferença, constitutiva do nosso modo de ser, seja compreendida como riqueza e possibilidades de aprendizados, em vez de legitimar a discriminação e a exclusão, no cotidiano da escola, de alunos e alunas das classes populares.

*(...) **se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode.** Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decrete.* (FREIRE, 1997: 126)

As professoras alfabetizadoras têm ao longo desses anos, na Pré-Escola e no 1º segmento do ISERJ, observado e acompanhado grupos de crianças que vão tecendo, em comum, histórias vivenciadas na escola. Histórias que se (inter)relacionam com outras histórias experienciadas, por cada uma das crianças, fora da escola. A riqueza e a diversidade das experiências individuais entrelaçam-se à história coletiva do grupo e vice-versa.

No início de 2002, quando Larissa, colega de Rosiane, foi sorteada para copiar a *autorização coletiva*, onde me autorizaram a utilizar seus próprios nomes e produções no texto da tese, a turma quase em coro falou: *não vale, tia Carmen! Larissa já copiou a receita do cuscuz, na 1ª série.*

UNICAMP

As histórias partilhadas vão imprimindo marcas na memória individual e coletiva do grupo e retornam nos enunciados orais e escritos das crianças, trazendo para as professoras o desafio, ainda assustador para muitas, da valorização de práticas pedagógicas que reconheçam e não silenciem a permanente diferença própria do cotidiano da sala de aula e do processo *ensinoaprendizagem.* Práticas que não desconsiderem e valorizem os vínculos tecidos entre as crianças, as histórias singulares e plurais dos diferentes *grupos* de alunos e alunas que, desde a Pré-Escola vêm construindo e se apropriando, (com)partilhadamente, de conhecimentos novos.

(...) Reconhecer que cada um, enquanto sujeito, é portador de uma cultura, tem uma história a contar, desejos e afetos a exprimir; rejeitar uma pedagogia autoritária, de posições rígidas não construídas junto com o outro; escolher uma pedagogia do sujeito *baseada no reconhecimento da relação como o lugar do educar: estes são os eixos de uma hipótese educativa cooperativa, que decide desenvolver modos de relação não competitivos.* (FLEURI, 1998: 100)

Conversando com Larissa (novembro de 2002) sobre os colegas que estão juntos com ela desde a creche, ouvi em tom de tristeza: *na 5ª série eles separam a gente!* Aleguei que ainda têm a 3ª e a 4ª séries pela frente e ouvi logo em seguida: *vai passar logo. Eu não queria me separar da minha turma!*

* *
*

Tia Carmen, sabe o que aconteceu? Não estou mais no apoio!

Logo no início do ano letivo, a orientadora pedagógica solicita às professoras - da classe de alfabetização à 4ª série – a indicação das crianças que vão participar das *aulas de apoio.*

As crianças, selecionadas pela própria professora, freqüentam uma vez por semana, em horário contrário ao das aulas regulares, as *aulas de apoio* (com a professora de turma).

A primeira questão surge com essa solicitação: como indicar logo no início do ano os que precisam da aula de apoio? Se as professoras ainda não conhecem as crianças, como fazer tal indicação? Outras perguntas somam-se a essa: quais os critérios utilizados pelas professoras para a seleção e indicação das crianças? As que não aprendem no *tempo da escola?* As que *não acompanham a turma?* Não aprendem o quê? O que significa *não acompanhar a turma?* O que pensam as crianças sobre essas aulas? E os pais? E as professoras?

À escola sempre pareceu que a melhor forma de ensinar era quando se atingia a perfeição de uma turma homogênea, em que o professor ou professora ensinasse e todos os alunos e alunas fossem juntos aprendendo. Aqueles e aquelas que não acompanhassem a ordem unida da classe deveriam ***ser tratados*** *a fim de retornarem à harmonia inicial. Eram rotulados de* ***deficientes, incapazes, a-normais,*** *num mundo em que todos deveriam caminhar pelos mesmos caminhos, e docilmente, chegar ao que pretende o projeto neoliberal –* ***o pensamento único.*** (GARCIA, 2001:11)

No Centro de Estudo do dia 23/2/00, Ana Paula argumentou sobre a necessidade de fazer uma avaliação das crianças que seriam indicadas para as aulas de apoio. Perguntei ao grupo:

- Qual o critério utilizado para indicar as crianças?
- *No ano passado (1999) indicamos as crianças que não escreviam os nomes e não reconheciam o alfabeto.*
- Mas vocês acabaram de fazer o planejamento e várias atividades selecionadas envolvem, basicamente, o reconhecimento e escrita dos nomes das crianças, dos nomes dos colegas de turma e o uso do "alfabeto". As crianças que ainda não se apropriaram desses conhecimentos não podem se apropriar agora, na classe de alfabetização? Precisam ir para as aulas de apoio?

As professoras reconheceram que esta é uma questão complicada. Acrescentaram:

> *Têm os pais que cobram a leitura e a escrita desde a Pré-Escola, imagine agora na alfabetização! Eles não entendem que é um processo e que para*

algumas crianças leva mais tempo. Terminamos ficando numa posição difícil...
(Ana Paula, 23/2/00)

A justificativa pela realização de tal prática termina sendo construída a partir da avaliação realizada pelo *outro* (nesse caso os pais). A *alteridade* invocada é de sujeitos constituídos pela *escolarização*. Mesmo possuindo baixa escolaridade, em suas experiências como alunos, os pais "aprenderam" como a escola "deve ser". A escola conhecida pelos pais, e por nós, também, caracteriza-se pela ordenação, regulação e disciplinarização dos espaços e tempos de ensinar e aprender. São apenas os pais que *não entendem* ser possível pensar e fazer diferente da concepção de escola conhecida e praticada? Discussão difícil de ser aprofundada porque expõe nossas formas aprendidas de pensar e, sobretudo, de fazer.

A professora, a cada Centro de Estudo ou Conselho de Classe, é pressionada para selecionar as crianças que *não acompanham a turma,* fortalecendo a sala de aula como um *espaçotempo* de semelhanças – as professoras devem ensinar e as crianças devem aprender pelo mesmo caminho e no tempo determinado pela escola; as professoras devem avaliar, prioritariamente, a partir do que os seus alunos e alunas "não sabem", separando *os que acompanham a turma* (os que sabem) *dos que não acompanham* (os que não sabem); *os que têm "autonomia" dos que não têm; os que vão para as aulas de apoio dos que não vão.* A perspectiva de homogeneização é enaltecida, ignorando as diferenças reveladas no processo alfabetizador experienciado, cotidianamente, pelas crianças e professoras.

A busca da homogeneidade é uma das características centrais do processo ensino-aprendizagem realizado na escola. A existência das séries, os programas que prevêem o conhecimento fragmentado e ordenado em seqüência, os instrumentos padronizados de avaliação que servem para definir se o/a aluno/a vai para a série seguinte ou não, são exemplos de que a prática pedagógica está demarcada pela lógica da homogeneidade. O cotidiano escolar, no entanto, traz a heterogeneidade como um de seus traços principais, colocando muitos obstáculos para que o processo constituído na perspectiva da homogeneidade se realize plenamente.
(ESTEBAN, 2001/2002: 49)

Ana Paula e Solange ressaltam a dificuldade encontrada para indicar as crianças no início do ano (as aulas iniciaram há menos de dez dias, no dia 14/02/00). Aparecida, preocupada com seus alunos, nos disse:

> *Tenho duas crianças que gostaria de indicar, pois são muito aéreas. Não sabem usar o material organizadamente e, no apoio, num grupo menor, poderia conversar com elas com mais calma e ajudá-las.*

Margarida intervém e questiona o grupo:

> *Será que essas crianças precisam ser indicadas para as aulas do apoio? Usar o material desorganizadamente não é natural nesse início de ano? Essas crianças chegaram agora do Pré. Nem usavam mochila. Precisam aprender a lidar com tanto material que passaram a carregar, não?*

Aparecida parou, pensou e admitiu ser de fato arbitrário e exagerado tal critério. Como as outras professoras, reconhecia ser difícil e complicada tal escolha.

Durante a discussão foi lembrado, por Margarida, que no ano anterior (1999) algumas professoras alegavam que *as crianças vinham fracas do Pré,* justificando, desse modo, a indicação para as aulas de apoio. A própria Margarida enfatiza:

> *(...) precisamos ficar mais atentas para essa indicação. Na maioria das vezes não sabemos explicar o que fazemos e por que fazemos e lançamos mão de qualquer argumento. Cuidado!*

Os Centros de Estudos eram, prioritariamente, nesse momento (2000), um *tempoespaço* de *colegialidade artificial* (PÉREZ-GÓMEZ, 2001), onde as professoras listavam, por série, os objetivos/conteúdos a serem trabalhados com as crianças durante

a quinzena; onde as festas e exposições do desenvolvido nas turmas eram pensadas e a orientadora pedagógica de modo rotineiro e formal "passava" os informes relativos à execução/organização do trabalho pedagógico e recolhia, ao final, o planejado pelo grupo. A *colegialidade artificial* dos Centros de Estudos parecia congelar a vida ali existente. A organização formal da instituição escolar se sobrepunha ao trabalho intelectual. O Centro de Estudo não continha estudos! O trabalho intelectual (invisível nos resultados, fluido) acabava sendo reduzido ao trabalho físico, quase manual (e visível nos seus resultados): o planejamento entregue à orientadora; as festas, exposições e projetos com as seqüências de atos decididos *a priori*. Como no tempo da fábrica, o tempo de estudo e reflexão precisa ter um produto imediato.

Podemos entender a ***colegialidade artificial*** *como um conjunto de procedimentos burocráticos, orientados para incrementar a atenção que se presta na escola para a necessidade de trabalhar juntos, ao menos no momento do esboço e planejamento dos projetos educativos e curriculares da escola (...) a colegialidade burocrática supõe uma tentativa de controlar artificialmente o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais de colaboração espontânea (...)* (PÉREZ-GÓMEZ, 2001: 171)

As professoras, com uma expressão cansada e desanimada, aparentemente, apenas ouviam os informes da orientadora; apenas listavam os objetivos/conteúdos da quinzena; apenas trocavam modelos de exercícios e avaliações etc.

Ainda que estivessem, de certo modo, "paralisadas" por essa forma burocrática de funcionamento dos Centros de Estudos, algumas professoras (e a pesquisadora/formadora) carregavam em suas histórias as marcas do trabalho coletivo, da interrogação constante da ação alfabetizadora realizada e a tentativa permanente de articular a prática à teoria. Isso possibilitava a criação e o aproveitamento de *brechas*, como diziam as professoras, ou, em uma linguagem certeuniana, de *táticas* que possibilitavam a reflexão e a investigação do processo de aprendizagem vivido pelas crianças e por nós mesmas. Sabemos, por experiência, o quanto esse movimento tem possibilitado ao grupo apropriar-se de

(...) a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião". (CERTEAU, 1996:47)

novos conhecimentos a respeito da prática alfabetizadora e, também, construir, individual e coletivamente, uma maior segurança no trabalho realizado diariamente.

Perguntei se a indicação das crianças para as aulas de apoio era mesmo necessária. As professoras confirmaram e Ana Paula acrescentou:

> *Esse projeto* [Projeto Apoio] *foi pensado em 97, quando o segmento recebeu professoras de 40 horas. O projeto foi pensado para suprir duas necessidades: ajudar alunos com "dificuldades" de aprendizado nos conteúdos, de acordo com os critérios das professoras, e acomodar a carga horária dos professores de 40 horas, pois até então a escola possuía profissionais com carga horária de 22 horas. Esse projeto abrangia da CA à 4ª série.*
> (Ana Paula - fevereiro/2000)

Não podemos pensar em outras possibilidades de trabalho? indaguei. Uma opção pensada foi cada professora, uma vez por semana, em vez de atender os próprios alunos (e alunas) selecionados para as aulas de apoio (durante três horas), trabalhar junto com uma colega da mesma série. Seriam duas professoras na sala de aula, o que permitiria uma atenção maior às crianças, além da possibilidade do diálogo, da parceria e de ver o que, às vezes, não dá para perceber quando a prática vai se tornando solitária. Essa opção rapidamente foi descartada. Algumas professoras relembraram:

> *Isso já aconteceu há dois anos atrás e, algumas professoras não permitiram a entrada da colega em sua sala de aula. Acham constrangedor!*

Sugeri então que a turma fosse dividida em três grupos. As crianças participariam das aulas de apoio, em grupos menores,

através de um rodízio. No dia especificado para a série, um desses grupos ficaria na escola na parte da tarde. Desse modo, todas as crianças da turma e não apenas *as de ritmo mais lento, as mais atrasadas, as que não acompanham a turma,* conforme diziam as professoras, participariam das aulas de apoio.

- *E as professoras do turno da tarde? Será que vão concordar com essa idéia?* perguntou uma das professoras.

A orientadora pedagógica foi chamada e esclareceu que *passaria* a proposta para as professoras das classes de alfabetização do 2º turno. Alertou que elas precisavam concordar para que a proposta fosse colocada em prática.

- *Ih! Duvido que concordem!* enfatizou uma professora.

Passamos a refletir no investimento feito pela escola nos últimos anos: a "padronização e uniformização" das práticas pedagógicas. Os temas e projetos a serem trabalhados precisam ser os mesmos; as crianças são avaliadas a partir da 2ª série (e já aconteceu de ser a partir da 1ª série) através da prova única, por série; os livros didáticos são os mesmos para todas as turmas da mesma série e, às vezes, até as folhas mimeografadas também são iguais.

O confronto de propostas divergentes é evitado, pois podem gerar conflitos. Os conflitos, compreendidos como desarmonia, anunciam o caos. Aprendemos, com o pensamento simplificador, a compreender o caos como estado de total confusão, desordem, em oposição dicotômica à ordem. Naquele momento, para a orientadora pedagógica e, também para as professoras, os turnos não podiam atuar de forma diferente. A forma aprendida de compreender o processo *ensinoaprendizagem* nos diferentes tempos e espaços de formação, subsidiada pelo *conhecimento-regulação*

Com a padronização das práticas cognitivas através do ensino disciplinador da modernidade, foram relevados os valores de homogeneidade, uniformização, seriação, sistematização em ordens lineares, precisão e exatidão. O espaço-tempo da aula leva impressas essas marcas (...) O modelo relacional foi estabelecido a partir dos objetivos fixados pela epistemologia positivista. Estes objetivos guiaram um modelo baseado no estudo reprodutivo (...) em ressonância com as necessidades sociais de uniformização e disciplinamento dos sujeitos. (NAJMANOVICH, 2001: 127)

(...) A mitologia da ordem não está só na idéia reacionária em que toda inovação, toda novidade significa degradação, perigo, morte; está também na utopia de uma sociedade [e uma escola] *transparente, sem conflito e sem desordem.* (MORIN, 1998:206)

(SANTOS, 2000), busca a ordem privilegiando a homogeneidade das práticas pedagógicas e tenta silenciar o que potencialmente gera turbulência e ruído – não fazer igual.

Podemos, ainda, ajudadas por Certeau, perceber que esses mecanismos de "padronização e uniformização" podem ser resultado de uma *estratégia* - ações e concepções próprias de um poder, de um instituído - sabedora que as *táticas* constroem diferenças. As *táticas,* circunscritas pelas possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, criam nos usos *astuciosos* que as professoras fazem das regras impostas maneiras de manipular e modificar as *estratégias* do poder instituído. É preciso que todas as professoras façam do mesmo modo, garantindo assim uma prática onde a orientadora pedagógica ocupa um lugar (do poder) que, supostamente, permite observar e controlar o trabalho pedagógico das professoras.

As estratégias são, portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam, portanto as relações espaciais (...). As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc.
(CERTEAU, 1996: 102)

Uma semana depois as professoras foram informadas que as professoras da classe de alfabetização, do turno da tarde, concordaram com a proposta. As seis professoras fariam do mesmo modo – trabalhariam com as crianças divididas em grupos menores nas aulas de apoio.

Na primeira *reunião de pais,* da classe de alfabetização que acompanhei durante o ano de 2000, pude perceber, através das falas e dos olhares, a ansiedade dos responsáveis com relação às crianças que seriam indicadas para *o apoio.* Algumas mães disseram saber, desde a Pré-Escola, que no *primário* (1° segmento) aconteciam *aulas de recuperação* para as crianças que estavam *atrasadas.*

Ana Paula, professora da turma, falou sobre a proposta para as aulas de apoio – a turma seria dividida em três grupos. De três

em três semanas, na segunda feira, um desses grupos ficaria na escola até às 16 horas, na aula de apoio. Desse modo, argumentou, poderia dar um atendimento mais individualizado às crianças, nem sempre possível na sala de aula.

Os responsáveis revelavam alívio por não ter seu filho(a), neto(a) ou sobrinho(a) apontado para a aula de apoio ou, como falavam, *para a recuperação*. O alívio parecia sinalizar o modo como compreendiam o lugar ocupado pelos alunos e alunas indicados para essa aula – os que não estão aprendendo o que deveriam aprender e os que têm grandes chances de repetir o ano.

Alguns desses responsáveis vivenciaram com os filhos mais velhos, freqüentadores das aulas de apoio, a vertente discriminadora que o *projeto apoio* cumpria no dia-a-dia da escola: selecionava, classificava e hierarquizava saberes e crianças que, desde a classe de alfabetização, não se enquadram no modelo de aprendizagem predeterminado pelas professoras.

A mãe de um dos alunos dessa turma, por exemplo, tem dois filhos mais velhos que abandonaram a escola. Um, segundo nos disse, estudava no ISERJ. Parou de estudar no ano passado (1999), na 3ª série. O outro filho, hoje com 26 anos, estudou até a 6ª série. Essa mãe, como tantas outras das classes populares, conhece por experiência o destino dos que, nessa sociedade desigual, não chegam a ingressar na escola ou dela são levados a desistir.

O fato do filho não ter sido indicado para o apoio anuncia, para ela, a realização de um direito, reconhecido por lei e negado na prática: o acesso (e permanência) das crianças e jovens das classes populares à escola básica. Por conhecer as conseqüências sociais, econômicas e políticas de uma escolaridade baixa ou inexistente, luta para que seus filhos mais novos não desistam de

(...) A escola básica nem sempre é pensada, nas políticas oficiais, no campo dos direitos. Ainda é equacionada em função de supostas demandas de competências, seja para o mercado, seja para as próximas séries e níveis, para os concursos, os provões e o vestibular (...) Entretanto, os profissionais da escola, a comunidade e as famílias e, sobretudo, os movimentos sociais não deixam de pressionar pela ampliação dos espaços públicos. Os sinais da consciência do bem público são visíveis e podem ser encontrados no avanço da consciência dos direitos sociais. Os setores populares vêem cada vez com maior convicção a educação de seus filhos como um direito. A escola não é mais vista como uma dádiva, mas como um dever público.
(ARROYO, 2001:13)

estudar e se formem como sua outra filha. Enfaticamente disse-me: *meus filhos mais novos não vão seguir o rastro dos mais velhos!*

No final do primeiro bimestre, no Conselho de Classe, as professoras do turno da tarde alegavam já estar na hora de indicar apenas algumas crianças para as aulas de apoio. Um grupo de 8 ou 9 crianças ainda era, para elas, considerado grande. Diziam: *poderíamos dar uma atenção maior se destacássemos quem realmente precisa do apoio.*

Uma das professoras argumentou:

> *Tenho uns cinco alunos que devem ir para o apoio. São os que não escrevem e contam até vinte. Não reconhecem os nomes dos amigos. Grande parte da turma já escreve com coerência e eles estão para trás.* (Professora da classe de alfabetização - 3/5/2000)

Após um bimestre de convívio com as crianças, parece razoável, para essas professoras, destacar as que *estão para trás* ou *quem realmente precisa do apoio.* A avaliação como prática de classificação parecia manter-se inalterada, ignorando os múltiplos e complexos caminhos de aprendizagem percorridos pelas crianças. As que não seguiam o ritmo de aprendizagem da maioria da turma ou as que não apresentavam os resultados esperados de acordo com os objetivos predefinidos pelas professoras foram indicadas para as aulas de apoio.

Uma prática pedagógica comprometida, sob o ponto de vista da escola, com a inclusão dos alunos (e alunas) acaba classificando-os em capazes e incapazes, bons e ruins, normais e lentos na aprendizagem, legitimando, desse modo, no cotidiano escolar, a discriminação e exclusão sofrida pelas classes populares

A avaliação classificatória, que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da ***negação:*** *negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. A negação faz com que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores opostos aos elementos antagônicos ou contraditórios. Na avaliação educacional, um dos aspectos centrais é a compreensão do* ***saber*** *e do* ***não-saber*** *como pólos antagônicos, excludentes;* ***o saber*** *recebe o sinal positivo e o* ***não-saber*** *o negativo.*
(ESTEBAN, 2001a: 181)

em nossa sociedade, marcada por tantas e tão profundas desigualdades.

As professoras das classes de alfabetização do turno da manhã ainda resistiram em indicar as crianças que *não acompanhavam a turma,* deixando de atender à solicitação da orientadora pedagógica. O que as levava a agir assim? Minha presença semanal, nos Centros de Estudos desse grupo, contribuía para essa opção? As discussões realizadas? Até que ponto o desafio de investigar o processo alfabetizador, em vez de centrar as atenções nos resultados dessa complexa aprendizagem, sinalizava a incoerência em destacar e separar as crianças que *não acompanhavam a turma*?

Contudo, vinte dias após a decisão das professoras do 2º turno, as professoras que atuavam com as classes de alfabetização no 1º turno, como as demais professoras da escola, passaram a trabalhar nas aulas de apoio apenas com os alunos e alunas que *não acompanhavam a turma.*

Ana Paula, na reunião de pais, mediante os semblantes angustiados de alguns pais e responsáveis, destacou sete crianças para as aulas de apoio. Alegou:

> *O grupo estava muito grande, com o rodízio entre as crianças. Tenho que ter um olhar mais cuidadoso para os que eu preciso estar mais perto (...) à medida que forem superando os critérios mínimos, vou suspendendo do apoio.*
> (22/5/2000)

A professora ainda não consegue fazer de outro modo e destaca os que necessitam de *um olhar mais cuidadoso*: aqueles e aquelas que não atingiram os *critérios mínimos*. Esse saber-fazer, aprendido nos diferentes e múltiplos tempos e espaços da

prática/formação, leva as professoras a investirem no atendimento personalizado às crianças que *não acompanham a turma.* As aulas de apoio terminam por funcionar como uma "chance" a mais, "dada" pela escola, para que essas crianças aprendam. Por isso o grupo "precisa" ser pequeno, sem possibilidades de dispersão, aumentando assim as possibilidades de um controle detalhado do processo de aprendizagem (como se isso fosse possível!) e, também, o controle de todos e cada um dos alunos e alunas, garantindo a intervenção da professora, principalmente, como nos ensinou Foucault, para corrigir e normalizar. Se as crianças, apesar das aulas de apoio, não aprendem... a responsabilidade deixa de ser da professora. É comum ouvirmos nos Conselhos de classe: (...) *ficou no apoio o ano todo e não aproveitou. Agora, não posso fazer mais nada!*

A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar (...) distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos "à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina". Para que, todos, se pareçam. (FOUCAULT, 1999: 151, 152)

Ana Paula, embora tenha indicado sete crianças para as aulas de apoio, solicitou-me que ficasse atenta a duas dessas crianças – Rafael M. e Jean:

> *Rafael M. não reconhece as letras e na maioria das vezes não recupera o que escreve.Tem faltado às aulas.Conversei com a professora da Pré-Escola e ela me disse que no ano passado ele faltava muito (...) Jean escreve seu nome espelhado. Demora muito para escrever e quando escreve é impossível recuperar o que escreve. Acho que já podia estar mais avançado!* (Ana Paula, 2000)

O que leva a professora a afirmar que o aluno *não reconhece as letras*? Ou *não recupera o que escreve*? E *que já podia estar mais avançado!*

A experiência desafiadora de construirmos - professoras e pesquisadora/formadora - conjunta e solidariamente outros "saberes e fazeres", procurando incorporar a diversidade de

pontos de vista de quem aprende no processo de aquisição inicial da escrita, remete-nos às produções das crianças.

A professora destaca Rafael M. e Jean do restante da turma e das crianças indicadas para o apoio. Por quê? São, como dizia, os que *aprendiam de modo mais lento*?

E as outras crianças? O que produziam? O que escreviam?

O que os textos escritos (e o modo como foram produzidos), por algumas dessas crianças, na classe de alfabetização, nos permitem compreender sobre elas próprias e sobre suas histórias de escrita ao se alfabetizarem? Sobre nossos modos de compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever?

* *

Após conversar com a turma sobre o que fizeram na aula de educação física, Ana Paula propôs às crianças que escolhessem, das brincadeiras realizadas, cinco das que mais gostaram para escrever seus nomes e desenhá-las. Rafael M. escreveu:

Ana Paula tinha colocado no quadro os numerais (um embaixo do outro) e dito para as crianças que podiam listar as brincadeiras, numerando-as. Embora não tenha acompanhado sua escrita nos parece que Rafael M. começou a escrever sem essa preocupação. Deve ter observado, enquanto realizava a atividade, que seus colegas estavam numerando e listando os nomes que escreviam e também fez o mesmo, tanto que circula os cinco nomes que escreve, talvez querendo marcar a escrita válida.

Conversando com Ana Paula sobre essa produção, disse-me que Rafael *não conseguiu lembrar o que escreveu.* Destacou que acha importante que utilize letras para escrever, pois isso nos revela que já sabe que escrevemos utilizando letras, embora não consigamos ler os nomes das brincadeiras que estão escritas.

Olhando com mais atenção para sua produção, vemos que no nº 1, a segunda letra, o **M**, está escrita por cima do que nos parece ser a letra **X**, apagada; no nº 5, a última letra também parece estar escrita sobre uma outra. Nos nº 2 e 3 coloca a letra **P** como a primeira letra dos nomes escritos[3].

As crianças contaram que brincaram de vários tipos de pique: esconde, doença, pega, parede. Não poderia ser o nome de um desses piques, as duas palavras iniciadas por **P**? Impossível afirmar com precisão. Mas podemos compreender esses dados como indícios reveladores das reflexões que Rafael M. estabelecia com a linguagem escrita. Ao contrário do que parece à primeira vista - escreve várias letras *sem pensar muito,* como sua professora falava - nos sinaliza, com o apagar a letra e com o escrever por cima e com a utilização da letra **P**, a possibilidade de ter pensado sobre qual letra utilizar.

No início, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos, mas elas ***dizem*** *(sobre) o que escreveram. Um "outro" tenta ler. É justamente da leitura do outro, da leitura que o outro faz (ou não consegue fazer) do meu próprio texto (não esquecer o "outro" que eu sou como leitor do meu próprio texto), no distanciamento que eu tomo da minha escrita, que eu me organizo e apuro essa possibilidade de linguagem, esta forma de dizer pela escritura.*
(SMOLKA, 1988: 111)

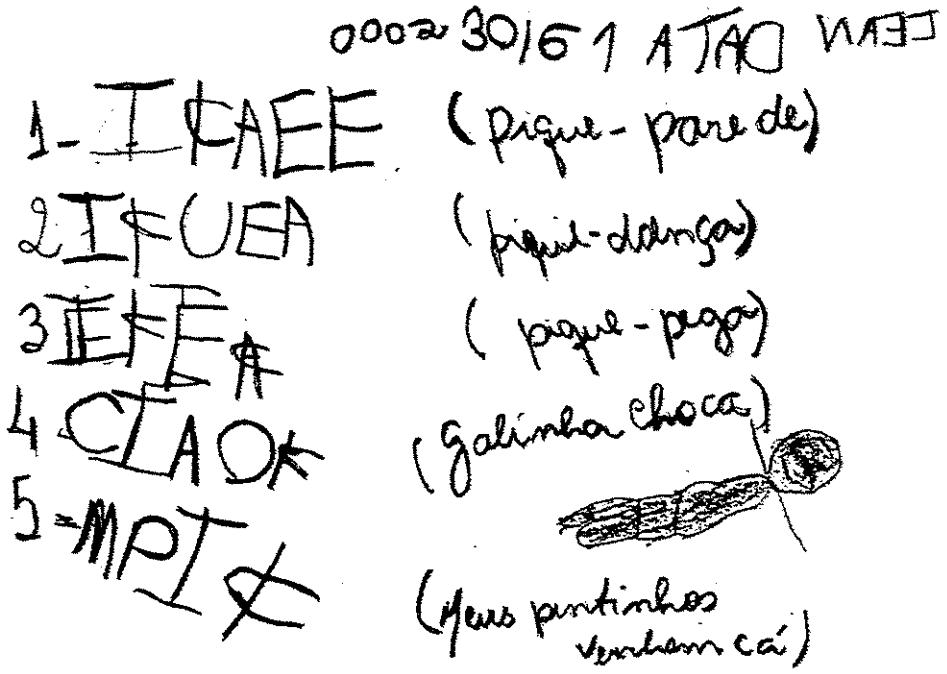
Seu movimento nos faz refletir sobre uma fala bastante comum entre as professoras quando se deparam com escritas como a dessa criança: *escreve de modo aleatório.* Ou, como dizia Ana Paula, *sem pensar muito.*

Tendo como referência o modelo explicativo da psicogênese da língua escrita, na análise das produções dos seus alunos e alunas, as professoras acreditam que se na hipótese silábica a criança se empenha em dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita, hipótese que representa, segundo essa teoria, um salto qualitativo em relação ao nível precedente – pré-silábico, as crianças que não demonstram fazer essa relação utilizam as letras de modo *aleatório, sem pensar.* O modo aprendido de olhar para as produções das crianças faz com que as diversas manifestações de singularidades vividas pelas crianças sejam classificadas em níveis hierárquicos - pré-silábicas, silábicas ou alfabéticas -, como se todas seguissem pelos mesmos caminhos.

Uma pesquisa acadêmica séria que contribuiu para mudanças significativas na prática alfabetizadora termina por fazer renascer na professora um olhar classificatório e rotulador. Mas a escrita do Rafael M., considerada pela sua professora como uma escrita pré-silábica, nos sinalizava que ele não escrevia *sem pensar* e nos instigava – professora e pesquisadora/formadora – a ficarmos atentas ao(s) modo(s) como as crianças nos sinalizam que compreendem esse aprendizado, o da leitura e da escrita.

Jean, ao escrever o nome das brincadeiras que mais gostou, também não se preocupou em numerá-las. Escreveu os nomes um embaixo do outro, como uma lista, atendendo à solicitação feita pela professora.

Uma das conseqüências pedagógicas a nosso ver nocivas dessa apressada transformação em método dos pressupostos piagetianos e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, os alunos que vivem, cada um à sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instanciações de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam também (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito. (ABAURRE & FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1997: 17)



Quem escreveu os numerais correspondentes aos nomes escritos foi Ana Paula, ao sentar-se ao seu lado. Jean, ao contrário do Rafael M., leu, para a professora, o que escreveu.

Olhando para o imediatamente visível - as seqüências idiossincráticas de letras - parece *impossível recuperar o que escreve,* como disse a professora, e a escrita da criança torna-se, aos olhos dos adultos, uma seqüência de letras sem sentido. No entanto, uma leitura mais atenta à maneira como estão desenhadas e como estão introduzidas (e repetidas) certas letras e, também, conhecendo o contexto de produção desse texto é *possível recuperar o que está escrito.*

Jean grafa, de um modo bastante próprio, o que parece ser a letra K, repetindo-a várias vezes, para representar o fonema **/k/**. Utiliza essa "letra" para escrever *pique* (IK); *choca* (OK) *e cá* (K). No nº 3, ao escrever *pique-pega,* parece que ia utilizar essa mesma letra, mas por cima grafa o A. Ainda nessa mesma escrita (*pique-pega),*

podemos observar que inicialmente escreveu a letra E. Como não o vi escrevendo não posso afirmar se chegou a apagar a escrita inicial. As marcas deixadas no papel indiciam que escreveu, por cima do E, com um traçado forte, a letra I, usada por ele, anteriormente, para escrever *pique*. Ainda nessa palavra, na terceira letra, escreve primeiro, com um traço leve, a letra I e, por cima, a letra E. Essas reelaborações, que passam, muitas vezes, despercebidas pela professora, transformam-se em indícios preciosos porque sinalizam o movimento de reflexão e tomada de decisões, vivido pela criança, no momento em que coloca sua escrita no papel.

Para Ana Paula, Jean *demora muito para escrever*. Para Jean, o tempo necessário para produzir seus textos é o tempo da elaboração/reelaborações, um tempo personificado, subjetivo.

São outras as cadências da aprendizagem humana, das atividades intelectuais, da criação, fugidias às marcações homogêneas e quantitativas do tempo. São muitos os tempos dentro do tempo de ensinar e aprender valorizado pela escola. Como combinar os ritmos (próprios) pessoais com o da escola, com o da cotidianeidade da sala de aula? O tempo utilizado por Jean em suas produções termina sendo um dos critérios utilizados pela professora em sua indicação para o *apoio*, embora ele não fosse o único, em sua turma, que demorasse *muito para escrever*.

Voltando ao seu texto, podemos observar que as letras escolhidas por Jean para a escrita dos nomes das brincadeiras mostram, claramente, que estava constituindo relações entre a oralidade e a escrita, embora ainda não se possa dizer que pensasse a escrita como alfabética. Sua produção permitiria, na leitura "silabada" do adulto alfabetizado, uma interpretação

(...) a partir de uma pronúncia por vezes praticamente idêntica à pronúncia dos adultos, temos a ilusão de que a linguagem das crianças em idade escolar já está analisada de acordo com as nossas referências semânticas de usuários adultos. Ora, o que as *hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas freqüentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros ritmo-entonacionais previamente estabelecidos. Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual é, muitas vezes, guiada pela percepção de um ritmo que elas "sentem" como subjacente à organização do material fônico da língua, ritmo este que não conseguem não invocar em momentos episódicos de organização da escrita.*
(ibid., 22, 23)

ferreiriana de escrita. Ao que tudo indica, nessa produção, o modo de pronunciar as palavras foi sinalizando para Jean como escrevê-las. Não dá para afirmar que atribuía às letras o valor de "sílabas". A escrita *meus pintinhos venham cá* (**MPI "K"**) não confirma a hipótese da *escrita silábica.* O que o **M** representa? Provavelmente a palavra *"meus"*? E o **PI**? "Pintinhos"? Ou o **P** representa a sílaba "PIN" e o **I** a sílaba seguinte "TI"? Ao contrário das escritas anteriores, "silabicamente" faltam letras!

Outro motivo para preocupação, segundo sua professora: *Jean escreve seu nome espelhado.* Nessa produção, seu nome e a data estão escritos da direita para a esquerda. Era sempre assim? Não. Era apenas Jean que escrevia de forma *espelhada*? Também não. Jean, como outras crianças dessa turma, era canhoto. Escrever da direita para a esquerda, para quem escreve com a mão esquerda, não pode ser uma alternativa encontrada na busca de uma visibilidade maior do que está sendo escrito? Era comum ouvirmos de algumas crianças: *tia, quando eu escrevo assim* [e elas faziam o movimento da esquerda para a direita] *minha mão tampa as letras!* E não eram apenas as crianças canhotas que invertiam as letras no momento da escrita, pois esse modo de grafar as letras é comum entre os aprendizes da escrita. O processo experienciado por essas crianças confirmou o vivido com outras anteriormente: à medida que liam e usavam mais e mais a escrita elas foram apropriando-se do modo convencional de escrever as letras.

O aluno que escreve errado o **ene** *ou inverte o S o faz não porque é deficiente, ou tem problema de discriminação, problema motor, de lateralização ou outros que a escola inventa para entender esse erro (...) E, em vez de atribuir-lhes uma deficiência, por que não investiga melhor, antes, que tipo de reflexão a criança está fazendo quando comete seus erros?*
(CAGLIARI, 1993:31)

Existem outras razões pelas quais uma criança pode escrever de modo invertido, como Jean. Mas, em nossas reflexões, fomos percebendo o quanto "patologizamos" as soluções encontradas pelas crianças em seus processos de compreender a linguagem em sua modalidade escrita. As crianças que não

correspondem aos nossos "modelos" de "normalidade" são compreendidas como as que possuem "dificuldades", "problemas" de aprendizagem. No fundo, ainda ecoavam as recomendações dos manuais das cartilhas, já utilizadas pela maioria das professoras, ressaltando a *cópia espelhada* como um problema na escrita. Um problema que devia ser evitado nas atividades preparatórias para a alfabetização e, uma vez presente, corrigido através de exercícios psicomotores.

Um mês depois da "escrita das brincadeiras", sentei ao lado do Rafael M. e perguntei se queria ajuda para escrever *o que queria saber sobre os índios.* As professoras estavam desenvolvendo, na escola, o projeto BRASIL 500 ANOS. Ana Paula propôs às crianças que escrevessem, em dupla, o que queriam saber sobre os índios. A intenção era que as perguntas das crianças, lidas por elas na rodinha após registradas pela professora em um blocão, fossem o eixo norteador das discussões realizadas. Gian, seu colega, já tinha escrito sua pergunta. Os dois não trabalhavam juntos.

Rafael M., como costumava fazer, se empenhava em desenhar, na contramão das expectativas da maioria das professoras da escola, de escrever primeiro para depois desenhar. O desenho, para as professoras, compreendido como uma ilustração do texto escrito, parecia para as crianças uma forma privilegiada de linguagem. Tanto que Rafael M. ficava por bastante tempo envolvido em desenhar. Em grande parte de suas produções os desenhos são como esse: utilizava o lápis cera produzindo um colorido expressivo que ocupa quase toda a folha.

O fato de que numerosos representantes da Escola Nova, assim como o primeiro núcleo de especialistas em psicologia infantil, tenham estado ligados à clínica, explica, em parte, o interesse que prestaram às funções profiláticas e terapêuticas da educação, ao mesmo tempo que os coloca em uma posição privilegiada frente às pedagogias tradicionais ou disciplinares para impor suas teorias mais fundadas cientificamente. As perspectivas abertas por eles se intensificaram e estenderam à medida que avançou o século XX. O campo da psicologia escolar diversificou-se: psicologia genética, da aprendizagem, infantil, evolutiva, da instrução, cognitiva, de educação especial etc. E converteu-se no fundamento de toda ação educativa que aspirasse a ser científica. Configuram-se assim as pedagogias psicológicas que fundam suas raízes nas pedagogias corretivas. (VARELA, 2000:97)

Podemos observar alguns círculos em seu desenho. Dois desses círculos, que parecem balões de fala e de diálogo, estão ligados por um traço vermelho a algo que parece encoberto pelo lápis cera. O terceiro círculo está ligado a um desenho que parece ser um "passarinho". Encontramos letras em seu desenho. Parece estar escrito: **PIU** (escrito em vermelho com letras grandes e em preto e bem pequeno, logo abaixo do seu nome). Não seria a "fala"

do que achamos que pode emitir um "passarinho"? Sua escrita não nos sinaliza a compreensão de que podemos nos expressar desenhando e escrevendo? Ou para ele, nesse momento, desenho e escrita são a mesma coisa?

Ana Paula, passando por sua mesa, sugeriu que escrevesse primeiro o que estava escrito no quadro: "EU QUERO SABER".

Observei que Rafael M., olhando para o quadro, se pôs no movimento de escrever - EU, o Q, o U e o que nos parece ser o E. Escreve a letra Q e um pouco acima dessa letra - EU QUERO, que termina ficando bem ao lado da data que já estava escrita. No que para nós é a segunda linha, ele escreve: o N e dois traços.

Pinta então algumas letras - o Q, o O, o zero ao lado do quatro que, como Jean, escreve invertido e os zeros de 2000. Volta então a escrever o EU e o Q, que termina ficando bem abaixo e encostado à letra U da palavra anterior. Logo em seguida escreve o U, o E, traçado de modo incompleto e a letra R, um pouco mais afastada. Teríamos então: EUQUE R [Eu quero], sem a letra O no final? E os dois traços após a letra N, seriam a letra I?

Como para mim, já na primeira linha, está escrito: EU QUERO, não perguntei ao Rafael M. o que escreveu na "segunda" e "terceira" linhas. Perdi, desse modo, a possibilidade de me aproximar um pouco mais do pensado por ele ao produzir essa escrita.

A conversa que tive com Wanderley Geraldi, professor da disciplina que acabara de cursar no 2º semestre de 2000 [*Tópicos de análise do discurso*, IEL/UNICAMP] sobre as produções desse aluno me possibilitou perceber que embora estivesse atenta aos saberes do Rafael M. e procurasse compreender como compreende o aprendizado da leitura e da escrita, em um determinado momento

[No] (...) *complexo jogo de estratégias que se mesclam n enunciação do pensamento que se converte em texto escrito (...) o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se entrecruzam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com operações, quase sempre mais lentas, do registrar. Detém-se para decidir o que se dirá em seguida; interrompe para evocar a forma ortográfica das palavras; hesita ao retomar o enunciado interrompido. Tod esse conjunto de operações nc elaboração do texto requer uma extensa experiência parc ser dominado em na verdade, mesmo para o escritor experiente continua a exigir uma completa coordenação.* (GÓES & SMOLKA, 1993: 55)

interpreto e analiso suas produções tendo como referência minha própria lógica de alfabetizada em uma cultura onde a escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo. Chego a afirmar que não copiou do quadro o sugerido por sua professora.

Wanderley Geraldi questiona minha interpretação com base em uma informação presente no meu texto: *observei que Rafael M., como costumava fazer, começou pelo desenho. Em uma das conversas com sua mãe, ela nos disse que Rafael M. tem um irmão bem mais velho do que ele e que desenha muito bem. Em casa, boa parte do tempo, Rafael M. passa desenhando e vendo televisão. Ele e o irmão desenham muito juntos.*

Mesmo considerando importante essa informação, pois já tinha notado o quanto ele gostava de desenhar, interpretei suas produções, desconsiderando-a. A informação que passara despercebida por mim, após a conversa com o professor Wanderley, transforma-se em um indício revelador de saberes do Rafael M.

Muito freqüentemente, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a se repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem assumir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar. (ABAURRE, *et al.*, 1997:18)

Se voltarmos ao que produziu tendo como referência a hipótese levantada por Wanderley Geraldi - Rafael M. *escreve em curva*, movimento próprio de uma linguagem que conhece muito bem, a do desenho – vamos observar que não escreve linearmente, movimento próprio da escrita tal como em nossa cultura.

Voltando ao texto do Rafael M., o que em um primeiro momento nos parece "confuso", "repetitivo", pode ser lido: EU, um espaço e em seguida, QUEQEU QUERO [que que eu quero], sem desconsiderar o QUE escrito apenas com a letra Q e um pouco abaixo da palavra anterior.

Perguntei então ao Rafael M.:

- *O que você quer saber sobre os índios*?

- *Se o índio caça leão,* me respondeu.

Insisti que escrevesse o que tinha dito. Não escreveu e ficou me olhando.

- *Para escrever* **SE** *uso a letra* **S**, disse-lhe.

Continuou me olhando. Levantei, fui até o alfabeto que havia na sala e apontei para a letra **S**. Ele, sem demora, copiou.

- *E agora*? Não respondeu nada.

Gian, que estava ao seu lado, disse:

- *É o* **E**, *Rafael.*

Ele não escreveu e seu colega apontou para o **E** do seu próprio nome: Rafael.

Rafael M., então, escreveu o **E** ao lado do **S**.

-*Você me disse que quer escrever se* ***o índio caça leão****, não é?* Balançou a cabeça confirmando a pergunta. *O* **SE** *está escrito aqui* – e apontei para a sua escrita. *Agora vem o* **O**.

Ficou quieto e quem rapidamente respondeu foi Gian, já apontando para a letra O, no alfabeto. Rafael escreveu a letra O.

Li: **SE O** e perguntei: - *e índio*?

Olhando-me, "deu de ombros" (ele fazia sempre assim quando parecia ainda não saber).

- *No mural, localizado à sua frente, tem a palavra "INDIO". Está escrita bem acima dos trabalhos das crianças,* disse-lhe.

Fui até o mural e li o que estava escrito. Ele olhou para o mural com atenção e copiou: **INDIO**.

- *E caça*? questionei.

Ficou em silêncio... Fui dizendo e apontando todas as letras dessa palavra, mas se deu por satisfeito com o **C** e o **A**.

A palavra **LEÃO** escreveu também a partir das indicações que eu ia fazendo: apontava as letras no alfabeto ou nos títulos dos murais ou nos cartões dos nomes das crianças da turma.

Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização deste conhecimento. Quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. (SMOLKA, 1988: 43)

Ao terminar "lemos" juntos o que escreveu.

Uma leitura que exige do adulto alfabetizado um "olhar sensível" para a produção da criança. Um olhar compromissado em ver e compreender os conhecimentos revelados em sua produção porque a forma como grafou a letra I maiúscula, na palavra **INDIO**, parecendo o T maiúsculo; a palavra **CAÇA** escrita com duas letras e as aglutinações que realiza tornam nossa leitura mais difícil e, às vezes, quase impossível, parecendo-nos ter escrito uma palavra inexistente em nossa língua em vez de uma frase.

Wanderley Geraldi me ajudava a ver/compreender o que sozinha ainda não era capaz: a referência do Rafael M. podia ser a de uma linguagem que usava com competência e desenvoltura - a do desenho. O desenho trabalha com linhas, mas não é linear como a escrita.

Tal como o detetive, que a partir de uma nova pista passa a ver o que antes não via, passei a ver/compreender o que antes não via porque não compreendia.

Em uma das discussões realizadas com as professoras alfabetizadoras, sobre o tempo de aprendizagem do Rafael M., um tempo lento para a escola, uma das hipóteses levantadas era que ele podia ainda não ter percebido as funções da escrita, por isso sua "dificuldade" em aprender a ler e a escrever.

Embora o discurso da alfabetização como processo já faça parte do cotidiano da escola, as diferentes *trajetórias*, muitas vezes, *indeterminadas*, com suas *trilhas* (vários caminhos possíveis), percorridas pelas crianças, são ainda compreendidas como "dificuldades em aprender", como *desvios* do caminho principal. As aulas de apoio cumpriam esse papel: a retomada da estrada principal, embora a prática cotidiana da sala de aula nos mostre,

diariamente, que crianças diferentes, com histórias e lógicas diferentes podem aprender de modos e em tempos diferenciados. As produções do Rafael M. e de alguns colegas seus, quando registraram por escrito as características do *Gato da China*, nos ajudam nesta compreensão.

Ana Paula solicitou que cada uma das crianças desenhasse e listasse as características do personagem da poesia, que, por sugestão do Gian, acabara de ler para a turma [Gato da China, de José Paulo Paes, publicada no livro *Poemas para brincar*, ed. Ática]. Ela escreveu no quadro com letras maiúsculas:

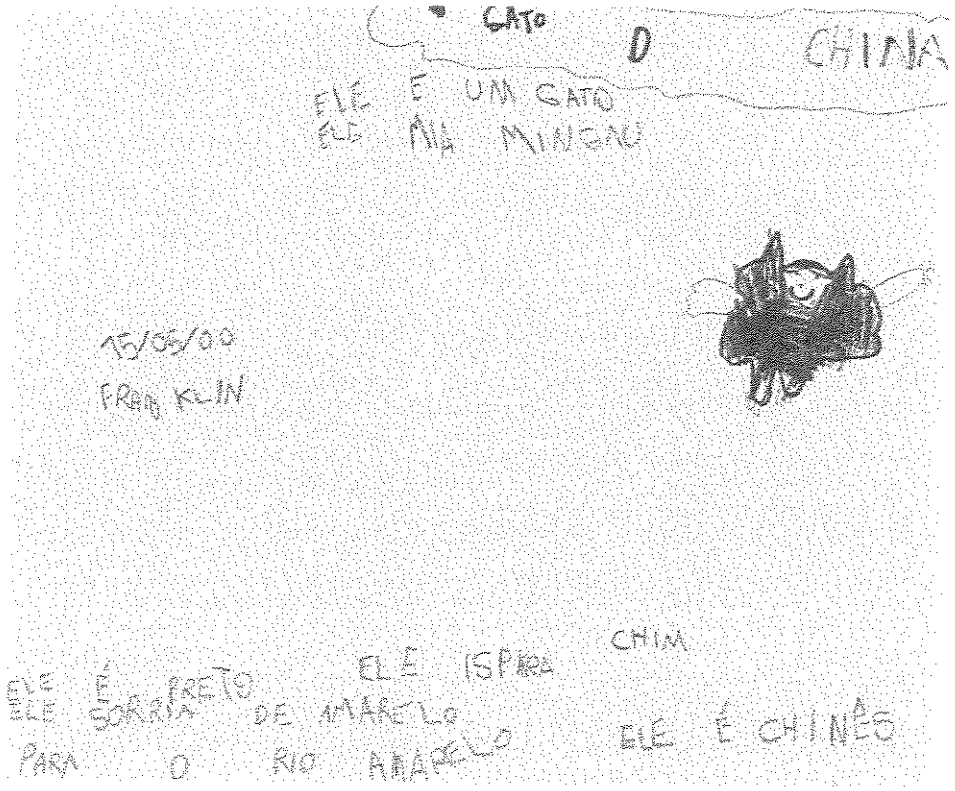
Gato da China
Era uma vez
um gato chinês
que morava em Xangai
sem mãe e sem pai,
que sorria amarelo
para o Rio Amarelo,
com seus olhos puxados,
um pra cada lado.
Era um gato mais preto
que tinta nanquim,
de bigodes compridos
feito mandarim,
que quando espirrava
só fazia "chin"!
Era um gato esquisito:
comia com palitos
e quando tinha fome
miava "ming-au"!
mas lambia o mingau
com sua língua de pau.
Não era um bicho mau
esse gato chinês,
era até legal.
Quer que eu conte outra vez?

GATO DA CHINA

ELE É:

Sua intenção era facilitar a organização do texto das crianças. Sugeriu que copiassem e listassem as características do "GATO DA CHINA" logo abaixo do "ELE É".

Franklin, uma das cinco crianças desta turma que iniciou a classe de alfabetização lendo e escrevendo, antes de escrever, com seu jeito tranqüilo e ignorando o barulho próprio da movimentação das crianças, ficou absorvido na (re)leitura da poesia. Ele era um aluno que buscava com freqüência a leitura dos gibis e livros à disposição na classe. Suas produções revelavam sua vivência com textos, na escola em casa. Escreve um texto onde destaca as características do gato explorando a melodia das palavras.



Maurício, uma das crianças que também freqüentavam as aulas do apoio, como Jean e Rafael M., recorrendo aos colegas, para tirar dúvidas de como escrever ou apenas confirmar o que pensava, rapidamente escreveu as características que destacou do Gato Chinês.

Seu texto, com omissões de algumas letras e com menos espaços em branco que os esperados por leitores com largo contato com a escrita, nos diz:

O GATO DA CHINA

ELE É:

- PTO (preto)
- OME KOM PALITO (come com palito)

TML ADPAU (tem língua de pau)

Maurício, como outras crianças de sua turma, está processando a análise do que seriam "palavras escritas". Está aprendendo que na fala não há necessariamente indícios que possibilitem a previsão de onde ocorrem, na escrita, estes espaços. Maurício escreve junto o que percebe como um todo na fala - um modo bastante comum de escrita para quem ainda está aprendendo a ler e a escrever. Embora estivesse no *apoio* não preocupava sua professora como Rafael M. Segundo Ana Paula, mesmo muito levado, Maurício revelava *avanços em seu aprendizado.*

Rafael M., confirmando o que eu e Ana Paula já tínhamos percebido – o desenho para ele é uma forma privilegiada de expressão – começou pelo desenho do gato. Além de gostar, revelava intimidade e uma certa "competência" para lidar com essa linguagem, ao contrário da escrita.

Como não presenciei sua escrita não posso afirmar, mas pelos indícios deixados na produção anteriormente analisada, podemos fazer o exercício de ler o que escreveu *em linha curva.*

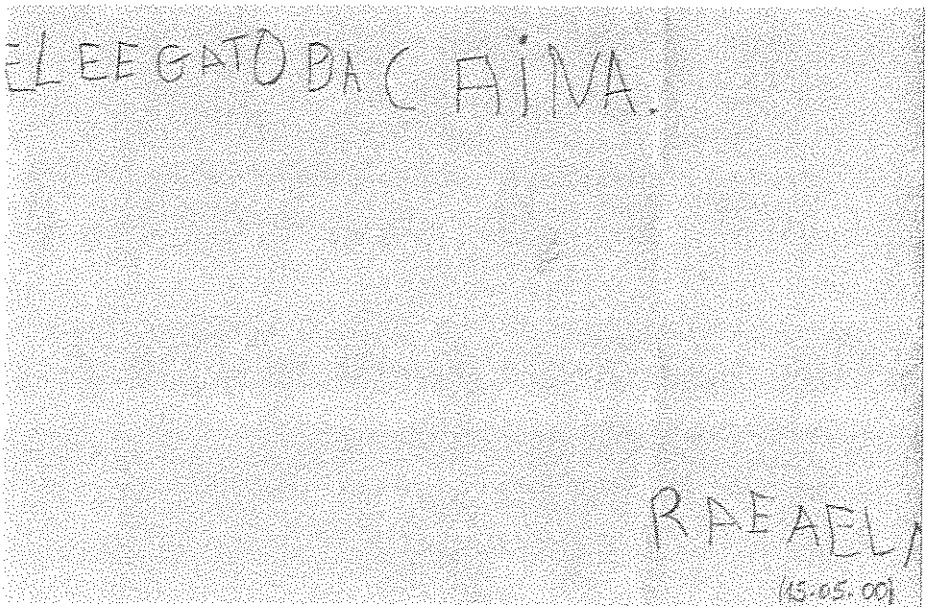
Em vez de iniciarmos a leitura pelo que está escrito abaixo da data, talvez possamos considerar como a letra O, o que parece para nós, letrados, apenas parte do desenho e vamos para o que, ainda para nós, está escrito no final: GATORACA.

Logo após a palavra gato, que estava no quadro, ele escreve o DA, mas escreve por cima do D a letra R, depois o A, o C e o que parece um H é um A e temos - GATO RAÇA envolto em um círculo. Acima dessa escrita um círculo bem menor envolvendo o que é um N de NA (ou seria DA)? E em seguida CHINA escrito com I, N, A.

Em vez de uma escrita sem sentido se lêssemos utilizando a linearidade da escrita - CHINA na (da) GATO RAÇA - uma escrita criativa reveladora do seu movimento de interpretar a proposta da professora: O GATO RAÇA na (da) CHINA.

A proposta não foi desenhar e listar as características do gato do poema? Rafael M. parece destacar a raça do gato - ser da China. Uma relação bastante comum - animal e raça.

Sentei ao seu lado e solicitei que lesse o que estava escrito. Ficou quieto por alguns instantes. Estava sem lápis *de escrever*, me disse em seguida. Só então percebi que utilizou lápis cera em sua escrita anterior. Assim que conseguiu o lápis, ignorando meu pedido, olhando para o quadro, sem demora escreveu, em outra folha:



Buscando o sentido reorganiza as palavras que estão no quadro e compõe seu texto (escrito linearmente) **ELE É GATO DA CHINA** - evidência de que refletiu sobre sua escrita e, ao contrário da hipótese levantada no Centro de Estudo, já compreendeu que a escrita diz coisas.

As crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como conseqüência, aprendem a ler.
(SMITH, 1999:118)

Os conhecimentos do Rafael M. precisavam ser garimpados com cuidado e atenção para que não se perdessem entre seus desconhecimentos. Mesmo empenhada em compreender os ainda não saberes das crianças como parte do processo de conhecer, na fronteira, onde saberes e não saberes, conhecimentos e desconhecimentos, erros e acertos dialogam permanentemente, Ana Paula via, em alguns momentos, Rafael M. como uma criança

que *não estava acompanhando a turma.* Juntas, reconhecíamos a dificuldade em lidar, cotidianamente, com a diferença constitutiva do processo *ensinoaprendizagem*, abandonando o viés, ainda muito forte, da classificação e hierarquização das crianças.

Olhar para a prática com estranhamento, trazendo-a para a roda de discussão nos Centros de Estudos - *tempoespaço* privilegiado para esse estranhamento - foi possibilitando que ficássemos mais atentas aos indícios reveladores dos conhecimentos do Rafael M. e seus colegas. No lugar de uma criança que *escreve sem pensar muito;* que sabe muito pouco sobre a leitura e a escrita; uma criança que parece em um primeiro momento apenas "copiar"; uma criança criativa, pois, na maior parte dos seus textos, traz o seu modo singular de articular e compreender o que vive.

Rafael M., embora ficasse quieto nos olhando, "desse de ombros", buscava soluções para as propostas realizadas e produzia desenhando e/ou escrevendo como sabia. Conhecendo-o um pouco mais, fomos nos dando conta de que ficar quieto nos olhando, muitas vezes, significava para ele um tempo para pensar, tempo que era atropelado pela falta de tempo para ficarmos ao seu lado com a calma que demandava. O "dar de ombros", longe de ser descaso, ou despreocupação em não querer saber, parecia ser a forma utilizada para dizer que ainda não sabia, mas queria saber, tanto que não se recusava a realizar as atividades propostas.

Quantas vezes, na escola, avaliamos as crianças, principalmente as das classes populares, pelas nossas formas de dizer e fazer e, com isso, desconsideramos as suas próprias formas?

Trabalhamos com um conceito [de avaliação] *construído numa perspectiva de classificação, baseado na definição de hierarquias: do desenvolvimento, da aprendizagem, dos conteúdos, dos processos, dos valores, das práticas, das atividades, enfim, das pessoas. Hierarquias configuradas através da comparação a partir de padrões predefinidos.*
(ESTEBAN, 2000: 03)

(...) mas se eles [os alunos das classes populares] *se desenvolvem mais rapidamente para algumas coisas que a vida obriga, por que a gente diz que eles são mais lentos para aprender? Isso é uma coisa para a gente pensar, não é não? Porque isso só mostra o desencontro da escola com aquelas crianças, a incapacidade da escola de sintonizar-se com elas e ajudá-las a ir no seu ritmo, que não é lento. É lento para aquilo que a gente quer que elas façam, e como a gente quer que elas façam.*
(GARCIA, 1997b: 13)

A ajuda dada ao Rafael M. nessa produção, por exemplo, significava, de um modo geral, o tempo longo que precisávamos ficar ao seu lado. Nem sempre, Ana Paula ou eu, conseguíamos ficar apenas com ele porque outras crianças também demandavam ajuda. Elas levantavam, procuravam Ana Paula, me procuravam, e pediam ajuda também aos colegas. Em vários momentos eu estava sentada ao lado de uma criança e outras chegavam e, em vez de uma, três, ou às vezes quatro, solicitavam ajuda ao mesmo tempo. Para algumas crianças, a ajuda era mais rápida, outras, como Rafael M., demandavam mais tempo porque era necessário levantar, buscar alguma referência, apontar, para que percebessem qual letra usar. Era preciso muito mais do que apenas informar. Procurávamos atuar como interlocutoras das crianças quando exerciam a leitura e a escrita: considerávamos suas dúvidas, discutíamos suas hipóteses sobre a escrita, tentávamos ouvir, compreender e, sempre que possível, responder suas perguntas.

Muitas crianças não terminavam as atividades no tempo "previsto" sinalizando-nos que o cotidiano da sala de aula é constituído, sobretudo, por um tempo qualitativo vivenciado como significação e sentimentos. Nos *temposespaços* da sala de aula estão implicadas dimensões outras, da professora que acolhe (ou não acolhe) os alunos (e alunas), da professora que ensina e aprende com as crianças, em relações intersubjetivas de pessoalidade, afetividade e troca, entremeadas em um tempo que também é excessivamente recortado, fragmentado e manipulado. Vivenciamos, professora, crianças e pesquisadora um tempo cotidiano simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo. Um tempo escolar plural que se manifesta na pluralidade do tempo. Embora referenciados nos

Henri Bergson tentou defender, contra Einstein, a multiplicidade dos tempos vividos coexistente na unidade do tempo real, defender a evidência intuitiva que nos faz pensar que essas durações múltiplas participam de um mesmo mundo (...) A descoberta da multiplicidade dos tempos não é uma "revelação" surgida da ciência, de repente; bem ao contrário, os homens de ciência deixaram hoje de negar o que, por assim dizer, ***todos eles já sabiam.*** (PRIGOGINE & STENGERS, 1997: 210, 211)

imperativos temporais da escola (e sociedade) os sujeitos, nos contextos e situações concretas, compõem e recompõem seus tempos de rotina, tecem o tempo que os tece.

(...) Os recentes desenvolvimentos da termodinâmica propõe-nos, por conseguinte, um universo em que o tempo não é nem ilusão nem dissipação, mas no qual o tempo é criação. (PRIGOGINE, 1990:73)

As crianças nem sempre falavam baixo, que se somando à movimentação realizada por elas e por nós, possibilitava a instalação de uma situação de "bagunça" no espaço da sala de aula. É difícil, mediante uma formação que nos ensinou a privilegiar a ordem como condição para o aprendizado, compreender que nessa bagunça – nessa "desordem" - elas podiam estar criando, trocando, tecendo conhecimentos. Aprendemos a ver a desordem como a impossibilidade de produção e criação (PRIGOGINE, 1996, 1997, 1988). Os textos produzidos pelas crianças, as condições de produção, as perguntas que faziam, os modos como se organizavam, ou melhor, se auto-organizavam, muitas vezes, nos surpreendiam e iam nos possibilitando perceber que o que para nós, adultos, é desordem, para as crianças pode ser uma outra ordem.

No *tempoespaço* da aula de apoio Ana Paula escolhia entre tantos outros exercícios mimeografados (sobras de atividades já realizadas) o que usaria naquele momento com as crianças. Dizia, enquanto escolhia, que as crianças precisavam de um trabalho mais "miúdo". Mas, não tinha em número suficiente as atividades mimeografadas que achava interessante para elas. Ao distribuir a "tarefa" Maurício argumentou:

- *Tia, a gente já fez esse lá na sala!*
- *É. Vamos fazer novamente,* respondeu Ana Paula.
- *Eu não fiz,* disse outra criança.
- *Que bom! Faz agora,* concluiu Ana Paula.

Na maioria das aulas de apoio em que estive presente pude presenciar cenas como esta. As atividades não eram interessantes e instigantes. Pareciam que tinham como função "ocupar o tempo". Apesar da escola reservar duas ou três salas para essas aulas, os espaços indicavam, de muitas formas, seu destino, função e ocupação: as aulas de apoio, aulas "extras" para os que *não acompanhavam a turma.* O aspecto era de um lugar abandonado: material velho (livros didáticos, jogos incompletos e todos misturados, carteiras, cadeiras) acumulado pelos cantos. Os cartazes, quando existiam, estavam despregando das paredes e a poeira tomava conta do mobiliário existente. Não havia um espaço pensado, arrumado, organizado para essas aulas.

Toda segunda-feira, para as professoras das classes de alfabetização, a rotina era a mesma: pegar material na própria sala de aula e carregar para a sala do apoio e depois levar para a sala novamente. As aulas de apoio terminavam sendo, para a maioria das professoras, um trabalho cansativo e bastante penoso. Na prática, a responsabilidade pelas *aulas de apoio* era (e ainda é) única e exclusivamente da professora de turma, apesar do discurso na escola revelar o contrário.

Já as crianças, nesse contexto, muito mais do que as professoras iam se (auto)organizando/reorganizando e (re)significando o *espaçotempo* das aulas de apoio. Inventavam, por exemplo, outras formas de jogar e brincar com as peças abandonadas dos jogos. Coletivamente, criavam cenas com esses materiais e massa de modelar. Ana Paula sempre dizia que deixava as crianças mais livres porque sentia que estavam cansadas. No fundo, ela aparentava mais cansaço do que as crianças que, ao serem deixadas mais à vontade, iam usando e

experimentando outras formas de se expressar já que a preocupação com a escrita não era tanta, como na sala de aula.

Algumas crianças, pelo que diziam e faziam, demonstravam gostar das aulas de apoio.

- Até que é legal. A gente brinca, ouve história, faz joguinhos e massinha.

- Eu gostei.

Percebi não ser assim para todas as crianças. Gislaine, já na 1ª série, conversando comigo disse-me, de repente:

- Ainda bem que no ano passado eu só precisei ficar no apoio uma vez!

Ao enfatizar, *só precisei ficar no apoio uma vez*, nos possibilita levantar a hipótese de que esperava não ter de freqüentar, na 1ª série, nenhuma vez o apoio. Parecia preocupada com essa possibilidade.

Presenciei também crianças que festejavam a saída das aulas do apoio:

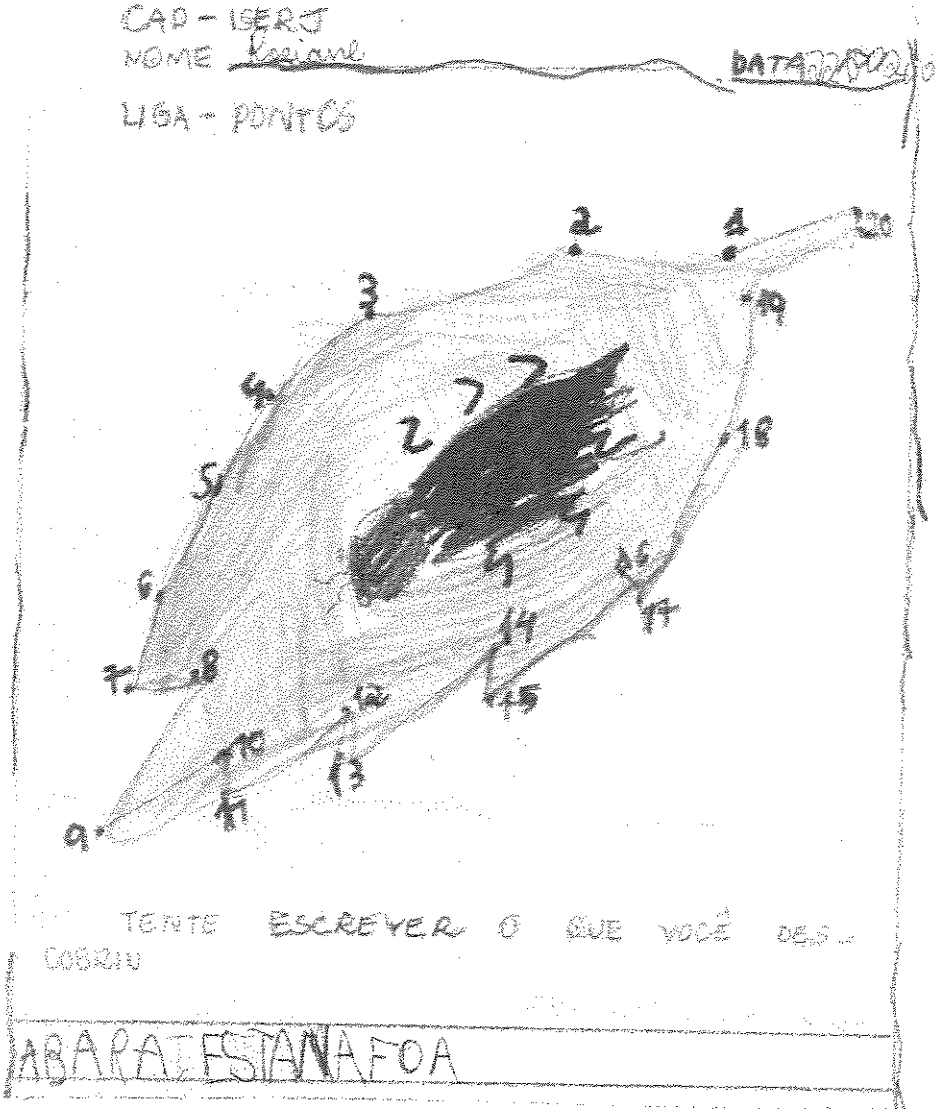
-Tia Carmen, sabe o que aconteceu? Não estou mais no apoio!

Existiam, ainda, crianças que provocavam os colegas que permaneciam durante todo o ano nessas aulas.

- *Eu saí do apoio e você não!*
- *Você não sai nunca do apoio! Eu já saí.*

As aulas de apoio em vez de *dar apoio aos que precisavam de uma atenção mais próxima*, um dos objetivos destacados pela escola na manutenção desse "projeto", contribuem para que as crianças passem a acreditar que não estão aprendendo ou não podem aprender. O próprio *sujeito* e os *outros* incorporam essa construção, entrando em um jogo de imagens muito difícil (mas não impossível) de ser alterado.

Retornando a aula de apoio onde Ana Paula acabara de distribuir uma folha mimeografada cuja proposta era "ligar os pontos" fui solicitada por Rosiane a ajudá-la. Sentei ao seu lado. Ela acabara de "descobrir" o que os pontos ligados formavam: *a barata na folha.*



Escreveu o A e perguntou:

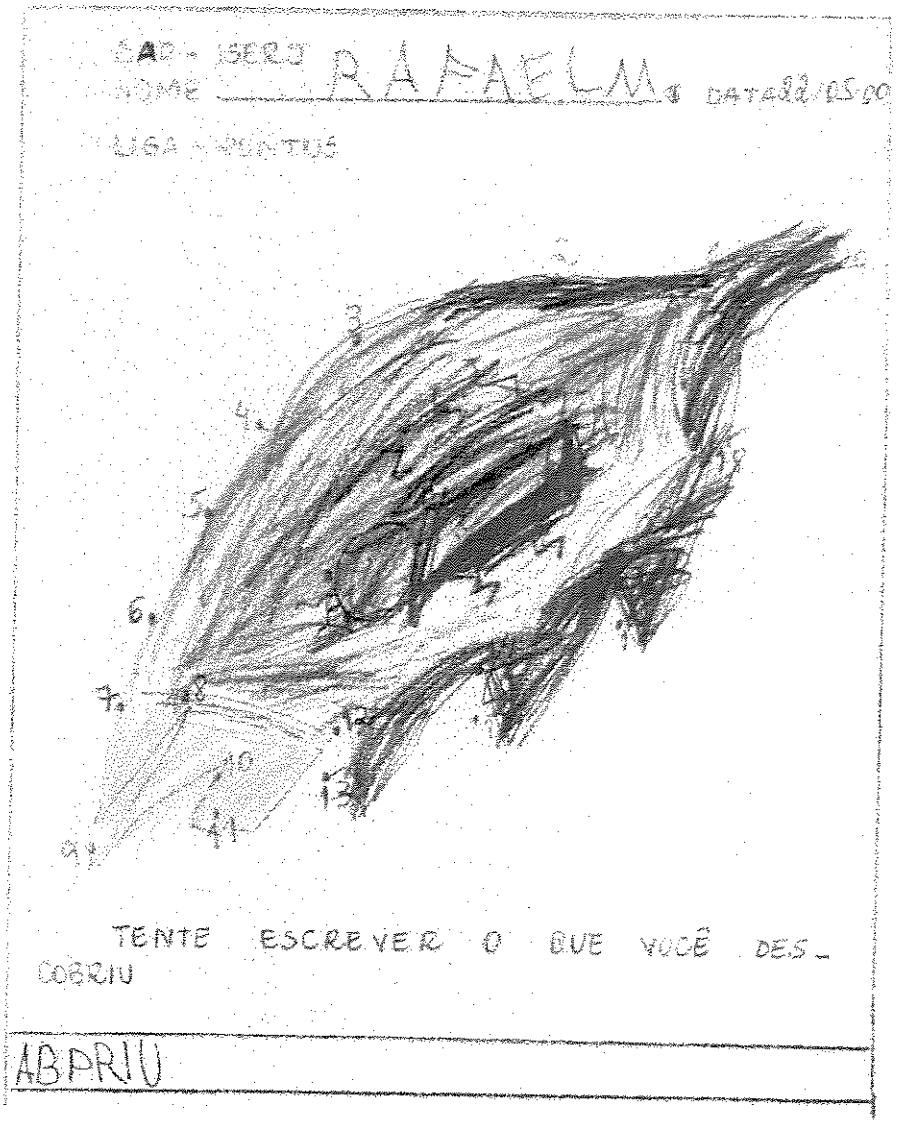
- *Barata é com B, não é, tia?* Confirmei.

Rosiane repetia em voz alta o que escrevia *B..AARRAATA.* Escreveu BARA e mais afastada escreveu TA. Olhou para sua escrita, olhou para mim. Confirmei o que sua expressão sinalizava: *ficou distante, não ficou?* Apagou o TA. Pediu minha caneta emprestada [elas gostavam de escrever com caneta]. Escreveu praticamente sozinha: ESTANAFOA. Teve dúvidas em como grafar a letra N. Inicialmente o fez invertido, mas percebeu a inversão e com mais força escreveu por cima a forma convencional.

Sugeri que lesse o que estava escrito. Ao ler, percebeu que "faltavam letras". Escreveu apenas o T. Na hora, não perguntei por que não escreveu o A, pois eu já estava envolvida com Rafael M. que após "ligar", com facilidade, os números até vinte, olhando-me, exclamou - *ih! Parece uma planta!* -, como se esperasse minha confirmação.

Voltando, com mais calma, à produção da Rosiane indago: o modo como escreveu, sem espaçamento entre as "palavras", não pode ter contribuído para a escrita da letra T em vez da "sílaba" TA?

Foi Rosiane quem confirmou para o Rafael M.: *é uma folha.* Ele, em voz alta, falou surpreso: *ah! A barata comendo a folha,* demonstrando, quem sabe, estranheza por encontrar uma *barata comendo uma folha.* A não ser Maurício que "viu" *uma formiga comendo a folha,* todas as demais crianças identificaram o desenho como sendo uma *barata.* Tal unanimidade pode ter contribuído para que Rafael M. não levasse à frente seu estranhamento. Pelo o que conhecemos a seu respeito ele, como Maurício, parece saber que baratas não comem folhas. Ninguém reconheceu no desenho uma "joaninha". Será que as crianças não conhecem esse inseto? Ou o desenho não favorece tal identificação?



Acompanhando os pontos ligados pelo Rafael M. observamos que do nº 7 para o nº 8 ele não segue em linha reta como fez nos números anteriores. Rafael M. segue do sete quase até o nove, mas volta para o oito. Esse movimento inicialmente indicador que ia "pular" o nº 8 revela, no entanto, sua ação: desenhou uma das pontas da folha. Ele vai para o nove e para o dez e desenha novamente uma ponta desse número para o seguinte, o onze. Vai para o doze. Do doze para o treze, Rafael M. faz novamente uma curva fugindo do ponto e desenha outra

ponta, pois está fazendo o desenho recortado. Talvez seja esse o motivo pelo qual não fez os traços em linha reta.

Ao contrário da Rosiane, Rafael M. "ligou os pontos" "desobedecendo" o trajeto previsto. As curvas feitas, ao recortar as pontas da folha, não podem relacionar-se com a hipótese levantada sobre o seu modo de escrever - também em curva? Uma possibilidade de leitura. Nesta produção ele não escreve em curva. Até que ponto as linhas, ao final da página, não contribuíram para disciplinar seus movimentos submete-os à linearidade da escrita?

Falando o nome da letra, escreveu o **A** e ficou parado. Parecia estar pensando. Perguntei: *com qual letra começa a palavra "barata"?* Continuou pensativo.

Cássia, que estava ao seu lado disse: *começa com o **B**.*

Rafael M. apontou para a letra **B** do "COBRIU" que estava visível para ele e perguntou: *é esse?* Confirmei. Escreveu o **B** e mais quatro letras **(PRIU)** dizendo em voz alta enquanto escrevia: *a barata comendo uma folha.*

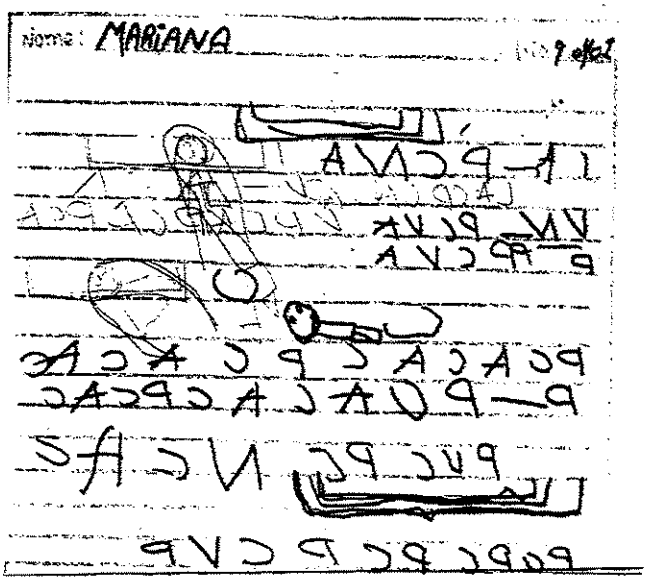
Para nós, as quatro letras escritas por ele não têm relação com o que dizia escrever. Para Rafael M., a escolha dessas letras tem, provavelmente, relação com "COBRIU". Por que levanto essa hipótese? É importante trazer uma informação, que discutirei mais adiante, sobre o processo experienciado por Rafael M. Ele teve aulas com uma *explicadora* da comunidade onde mora. Nessas aulas, pelo caderno que trazia consigo, os exercícios eram de copiar várias vezes a letra/sílaba/palavra ensinada. Até que ponto olhando para "COBRIU" - referência, nesse momento, para confirmar sua hipótese sobre a letra **B** - a memória recente do modo como aprendia com a *explicadora* emerge e se sobrepõe ao processo de escritura e ele copia **BRIU**? Como já tinha escrito o **B**

para "BARATA", a solução encontrada por ele foi utilizar em seu lugar o P, uma letra sonoramente parecida com a anterior: PRIU.

Rafael M. traz para a sua escritura marcas deixadas pelo *outro* nos movimentos vivenciados de interação nas aulas com a *explicadora* - ele copia e escreve linearmente. A singularidade desse acontecimento mostra-nos que a relação do *sujeito* com a linguagem (oral, escrita, gestual) é mediada, desde sempre, pela sua relação com o *outro.* Pode ser um interlocutor/*outro* fisicamente presente ou um ou vários *outros* (com os quais a criança interage), presentes na ausência como a *explicadora,* na experiência vivenciada por Rafael M.

No início do segundo semestre letivo (agosto/2000), as crianças liam e escreviam alfabeticamente enquanto Rafael M. e Mariana ainda lidavam com a escrita de uma forma muito própria deles. Tínhamos dificuldades em ler a maioria de suas produções. Rafael M. precisava nos dizer o que estava escrito em seus textos. Mariana utilizava letras (sempre escritas de forma invertida) e desenhava, para registrar seus pensamentos, mas não nos dizia o que escrevia.

Estamos falando de ler e escrever, de atividades tipicamente humanas (só seres humanos lêem e escrevem) que envolvem linguagem (só seres humanos usam linguagem) em sua modalidade escrita (só seres humanos fazem uso da escrita, uma invenção cultural exclusivamente humana). E ***linguagem,*** *quer oral, quer escrita, quer gestual, é* ***lugar de interlocução.*** *É na interlocução que a linguagem surge e se constitui, que se constitui o que se costuma chamar - língua – conjunto de recursos expressivos cristalizados no trabalho histórico-social da/com/pela linguagem -, que os indivíduos constituem o mundo a que se referem e se constituem como sujeitos/locutores/ interlocutores em contraposição a outros sujeitos/interlocutores/ locutores.*
(MAYRINK-SABINSON, 2001: 56)



Aluna da escola desde o 1º período da Pré-Escola, Mariana em 2001, estava com 11 anos. Desde 1996, faz acompanhamento no Instituto de Psiquiatria da UFRJ, por encaminhamento da orientação educacional da Pré-Escola. A mãe da Mariana, em uma entrevista, disse-me:

> *Ela só quer ir lá* [no hospital] *por causa da natação, que adora. Toda terça-feira ela entra as nove e meia e sai as três e meia. Ela faz natação de manhã, depois tem terapia e depois do almoço tem oficina de... acho que de música, artes, não sei direito. Depois tem aula de culinária.*
> (Mãe da Mariana, 11/10/01)

Hoje Mariana reconhece e conversa (do seu modo) com colegas, professoras e demais profissionais da escola. Por anos seguidos não se comunicava com ninguém da escola e repetia, seguidamente (o que, às vezes, ainda faz), o que ouvia. Sempre demonstrou grande interesse pelas aulas de natação e música. Gosta de desenhar e escrever no quadro. Sua mãe, embora não tenha expectativa de que Mariana aprenda a ler e a escrever, ficou feliz quando a filha passou a utilizar letras em suas escritas. Ressaltou, na entrevista, que gostaria que aprendesse, pelo menos, a assinar o nome.

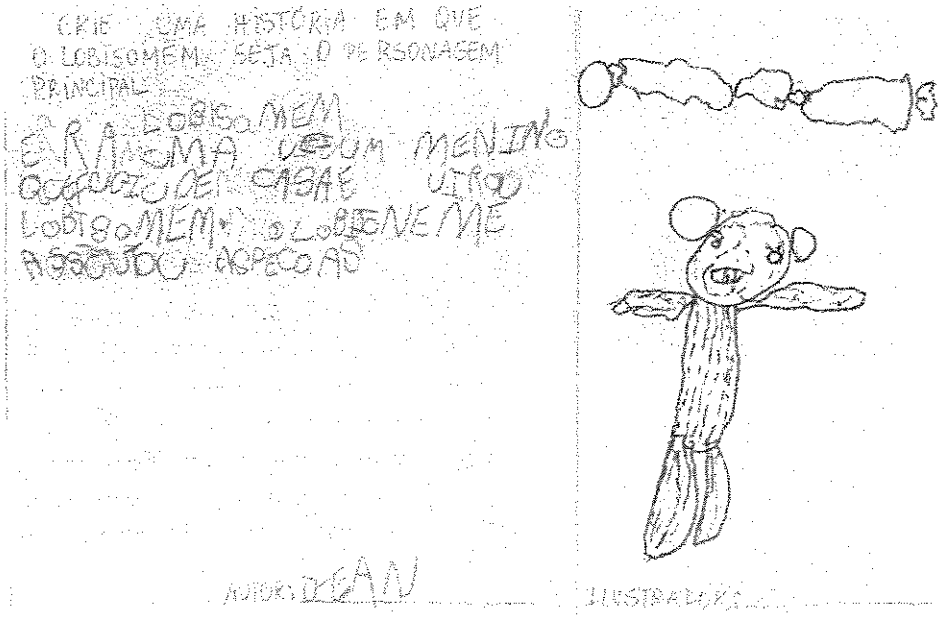
Mariana é uma aluna que precisa de acompanhamento especializado. Não pelo não-aprender, pois ela pode e tem realizado muitos aprendizados. Os seus desejos e necessidades podem ser diferentes do restante da turma, não podem? Para ela, mais do que aprender a ler e a escrever, aprender a interagir com o(s) outro(s) tem sido um aprendizado relevante. Esse é o ponto de vista dos adultos que com ela convivem, na escola e em casa. É o

(...) a doença não é a ausência de normas, mas uma outra normatividade, diferente. Pois bem, se já se sabe estar diante de um outro conjunto de normas, por que não há a preocupação em conhecer este conjunto, em identificá-lo, dominar sua lógica?
(...) Não se trata de negar a "anormalidade", a patologia, mas de reconhecer efetivamente esta patologia e suas normas próprias.
(...) A ciência não tem se preocupado com respeito às diferenças, ao contrário. Aplicar a todos, indistintamente, o mesmo padrão de desenvolvimento revela a concepção subjacente de saúde/doença como processo único, contínuo, apenas com diferenças quantitativas entre o momento estático da saúde e o da doença.
(COLLARES & MOYSÉS, 1996: 128,129)

que destacam também os profissionais que a atendem no Instituto de Psiquiatria.

Não tem sido fácil lidar, cotidianamente, com Mariana. Quais os aprendizados importantes para ela? Os desafios provocados pelas diferenças, reveladas não apenas por Mariana, têm demandado o repensar da escola em seus objetivos como um todo. Como garantir *temposespaços* escolares de aprendizagens significativas para os alunos e alunas?

Ana Paula, após ler uma história para as crianças sobre lobisomem, observou o interesse e discussão que esse tema provocou entre as crianças. Medos e fantasias foram para a roda de leitura. Propôs, então, que cada um escrevesse uma história cujo personagem principal fosse o "lobisomem". O modo como incorporam e re-criam o dizer de outros (do autor da história lida, dos comentários realizados na roda) está presente nos textos das crianças, num processo de individuação do sujeito que enuncia. Jean, Rafael J. (também na aula de apoio) e Rafael M. escreveram[4]:



LOBISOMEM
ERA UMA VEZ UM MENINO
QUE FUGIU DE CASA E VIROU
LOBISOMEM. O LOBISOMEM
ASSUSTOU AS PESSOAS

CRIE UMA HISTÓRIA EM QUE O LOBISOMEM SEJA O PERSONAGEM PRINCIPAL.

LOBISOMEM

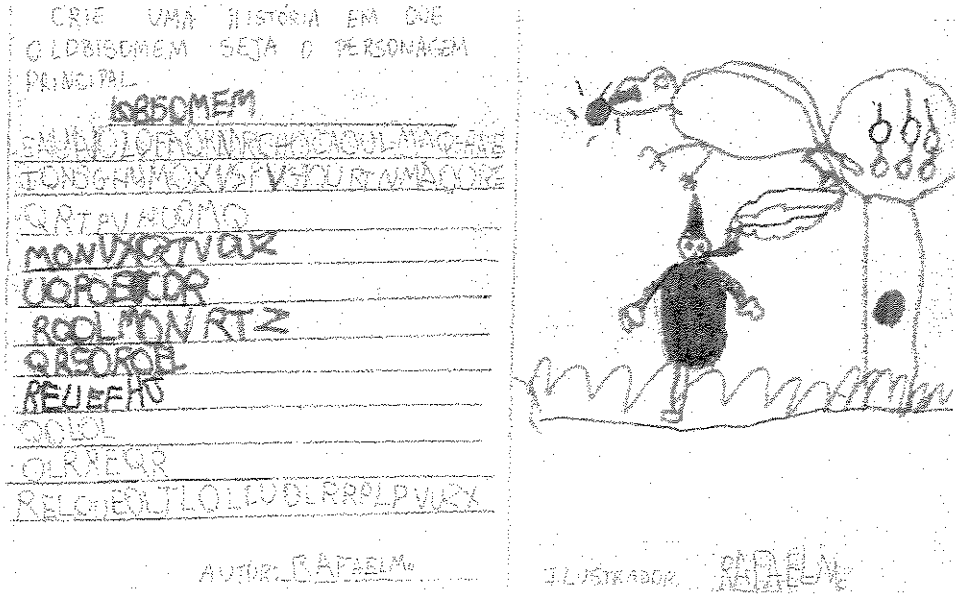
A NOITE ELE SE TRANSFORMA EM LOBISOMEM NA LUA CHEIA. ELE ASSUSTA E MATA AS PESSOAS.

AUTOR

ILUSTRADOR

LOBISOMEM

A NOITE ELE SE TRANSFORM. EM LOBISOMEM NA LUA CHEIA. ELE ASSUSTA E MATA AS PESSOAS.


CRIE UMA HISTÓRIA EM QUE O LOBISOMEM SEJA O PERSONAGEM PRINCIPAL.

LOBISOMEM

AUTOR

ILUSTRADOR

Nem sempre era possível para Ana Paula (e para mim) sentar ao lado das crianças para que lessem seus textos. Ficamos sem saber o que Rafael M. escreveu. Nesta época do ano, os textos do Rafael M., embora muito diferentes dos produzidos por crianças de sua turma, já não incomodavam tanto sua professora.

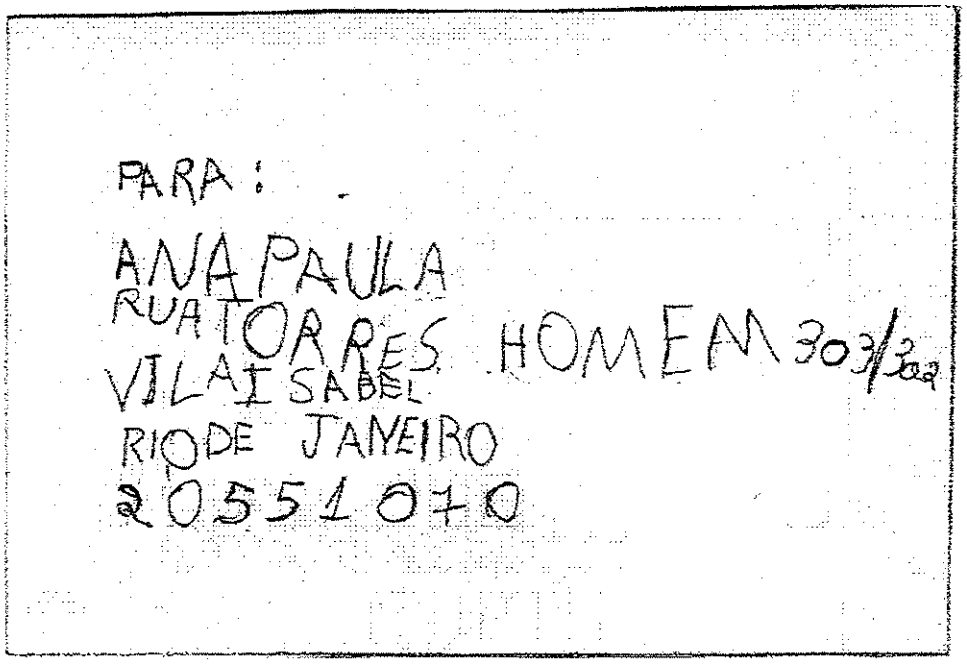
Juntas, professora e pesquisadora/formadora, fomos nos desafiando a ler os *indícios* reveladores dos conhecimentos das crianças em vez de destacarmos apenas seus desconhecimentos. Esse processo muito contribuiu para que Ana Paula fosse percebendo, aos poucos, os aprendizados (e desenvolvimento) do aluno que tanto a preocupava no início do ano. E, também, para (co)partilhadamente irmos aprendendo a deslocar nossas atenções dos *resultados* para o *processo* vivido pelas crianças ao se alfabetizarem.

Não ser visto/compreendido como incapaz para aprender a ler e a escrever e poder escrever, de acordo com as suas possibilidades foi, a meu ver, imprescindível para que Rafael M. continuasse praticando, usando, experimentando dizer através da escrita. O que vivenciamos no final do mês de setembro dá vida a essa afirmação.

Estávamos na área livre (um parque onde acompanhadas pelas professoras as crianças podiam brincar) brincando e preenchendo os envelopes das cartas que íamos, juntos, colocar no correio para Ana Paula que há um mês entrara de licença, como diziam as crianças, para *ganhar a Rebeca*. Patrícia[5], professora que substituiu Ana Paula, estava sentada ao lado do Rafael M., ajudando-o, mas precisou sair. Faltava escrever apenas o nome da cidade. Sentei ao seu lado e perguntei:

- *Em qual cidade Ana Paula mora?*
- Rafael M. ficou em silêncio me olhando.
- *Ana Paula mora em São Paulo?* indaguei.
- Ele prontamente me respondeu: *não. Ela mora no Rio.*
- Então, Rio começa com qual letra?
- *Com R*, disse-me e escreveu.

- *E depois*? perguntei.
- Escreveu então as letras restantes: o **I** e o **O** e, sozinho, escreveu o **DE** e ficou me olhando.
- *E janeiro*?
- *É com* ***J***, me respondeu perguntando. Confirmei. Escreveu o **J**, o **A** e parou novamente.
- **E agora**? Uma colega, Cássia, que estava ao seu lado disse: *é com* ***N***. Rafael M. prontamente escreveu o **N**. Li alto o que estava escrito e ele afirmou: *agora é o* ***E***.
- *Mas, ainda não está escrito janeiro,* disse- lhe.
- *Ah! Já sei.* E junto com Cássia exclamou: é o **i** e escreveu as letras que estavam faltando. Leu com uma expressão potente e ao mesmo tempo admirada: *Rio de Janeiro!!*



Situações como essa foram fortalecendo a dimensão do papel do interlocutor no processo alfabetizador vivido por Rafael M. e seus colegas. Quantas vezes nos interrogamos: o(s) modo(s)

como interferíamos contribuía(m) para seus aprendizados? Fomos, no processo de tentar *compreender o compreender* das crianças, aprendendo a pensar em ações pedagógicas que consolidassem e, sobretudo, criassem zonas de desenvolvimento proximal sucessivas de modo a não atuarmos apenas no conhecimento que as crianças já possuíam, no conhecimento já consolidado.

Trabalhar com o *conhecimento prospectivo* (VYGOTSKY, 1989) dos alunos e alunas (e professoras) significa investir no futuro do aprendizado e, conseqüentemente, aprender a lidar com o imprevisto, o não esperado, a surpresa, abandonando de vez a ilusão de que é possível "controlar" os modos singulares de aprender e ensinar.

* *
*

Isso tudo mexe de uma forma muito forte comigo porque fui na escola uma criança igual ao Rafael.

Início de junho de 2001. Acordo com o telefone. Ana Paula, com uma voz entusiasmada e alegre, me diz:

> *Carmen, li os relatórios da pesquisa. Precisamos conversar porque percebi que vi muitas coisas com a leitura que não tinha visto quando estava na sala. Têm, também, umas partes que queria entender melhor. Quando você vai estar aqui na escola pra gente poder sentar?*

Meados de junho de 2001. Sala dos professores. Entre uma interrupção e outra por conta do movimento característico desse

espaço Ana Paula, ao discutir a experiência vivida com Rafael M. no ano anterior, rememora sua história de aluna:

> *Isso tudo mexe de uma forma muito forte comigo, porque fui na escola uma criança igual ao Rafael. O tempo todo eu fui muito discriminada, posta para trás, mas eu sabia que eu não era ruim (...) Minha mãe não sabia ler, não tinha ninguém pra me ajudar (...) Perdi meu pai com quatro anos. Quando fui para a alfabetização, era só minha mãe* [Ana Paula é filha única], *e minha mãe não sabia ler, tinha o dever de casa (...) que era um pavor pra mim, porque não tinha ninguém para me explicar (...) Repeti a 4ª série e a classe de alfabetização ou 1ª série, também (...) Ao longo da minha vida vivi em professora particular (...) Na 4ª série a história mudou. Eu peguei uma professora que tinha esse olhar. Ela pegou uma turma de repetentes (...) Ela pegava os alunos, um por um, e fazia esse trabalho que a gente faz com essas criancinhas aqui, ela fazia com a gente, já adolescentes (...) ela era uma pessoa que sabia que eu sabia (...) eu não tinha tido alguém que dissesse isso pra mim, então eu acreditava que eu realmente não tinha jeito.*

A leitura do relatório da pesquisa possibilitou à Ana Paula questionar sua prática alfabetizadora, além de trazer para o presente as representações do vivido em seu processo alfabetizador.

A história da professora e a história do aluno entrelaçam-se. Ao falar sobre o Rafael M., fala sobre si: *Isso tudo mexe de uma forma muito forte comigo, porque fui na escola uma criança igual ao Rafael.*

Lo que hace que un acontecimiento permanezca en la memoria como recuerdo es la emoción provocada por la relación que se produce en un contexto humano, y el significado que adquiere este episodio en la historia personal.
(CYRULNIK, 2002: 204)

Ana Paula, como tantas outras crianças das classes populares, podia ter desistido da escola. O que a fez não desistir e insistir em ficar? Saber que *não era ruim?* A ação da mãe que, mesmo sem poder ajudar nas tarefas escolares, buscava alternativas para ajudar a filha em sua aprendizagem? A

professora da 4ª série que acreditou em sua capacidade para aprender? Que outros fatores interferiram nesse processo? São múltiplos os significados e múltiplos os sentidos que vão se entrelaçando no processo (singular) de significações das ações e práticas humanas, inscritas na dinâmica das (inter)relações com o(s) outro(s) e com a cultura. Será possível percebê-los? Será possível compreendê-los?

As pesquisas de Boris Cyrulnik apontam para um conceito novo entre nós, educadores: *resiliência.* A metáfora da *resiliência* nas ciências sociais tem sido utilizada na tentativa de compreender os fatores que possibilitam a uma criança, a um jovem ou a um adulto enfrentar e superar os problemas e adversidades vividas.

Ana Paula superou o fracasso escolar. Sua prática pedagógica tem contribuído para que outras crianças como ela, crianças das classes populares, rompam com o "esperado" fracasso. É possível estabelecer relações entre o vivido por Ana Paula na infância e sua prática alfabetizadora enquanto professora? Pode o conceito de *resiliência* (Cyrulnik, 1988, 2001, 2002 ; Grotberg, 2001; Melillo, 2001; Suárez Ojeda, 2001 e outros) nos ajudar nessa discussão e reflexão?

Por qual mistério certas crianças superam o fracasso de sua existência, para evitar o azar, para limpar, cicatrizar ou mesmo pular (ressaltar), para tornar humanos, apesar de tudo, ainda que segundo nossos livros, elas teriam o direito de morrer ou de se deixar fracassar?
(...) O que protege uma criança fracassada? (...) A metáfora da ***resiliência*** *permite abordar o problema de outra forma. O fenômeno existe. O é mais freqüente do que se crê.*
(idem, 1998, tradução nossa)

* *

Em pouco tempo de convívio com as crianças e professora pude perceber que o modo como Ana Paula olhava/compreendia seus alunos era determinante para a alfabetização das crianças. Isso foi tornando-se evidente para mim. Mas sentia haver algo além do que eu podia ver/perceber que também influía nesse processo. Isso eu não sabia explicitar.

Mais de um ano após a reunião de pais onde presenciei Ana Paula falar, de um modo potente, para a mãe do Rafael M.:

- *(...) Rafael pode e vai aprender a ler e a escrever!* Tive acesso a informações que me possibilitaram compreender o que até então intuía.

Ana Paula, por ter sido uma criança oriunda das classes populares, filha de uma mulher negra, simples, analfabeta, viúva, experimentou o que significa ser considerada, pela professora, uma criança incapaz para aprender.

A hipótese que levantara - o modo como Ana Paula se relacionava com seus alunos e, principalmente, com os que *aprendiam de um modo mais lento,* conforme me dizia, contribuiu de modo decisivo para que essas crianças aprendessem a ler e a escrever - foi confirmada pelas informações trazidas pela própria professora.

Ana Paula sabe, por experiência, o que significa ter os seus *ainda não saberes* como *não saberes* definitivos. Ela me disse: *eu sabia que não era ruim* [embora tenha chegado à 4ª série sem acreditar em si]. Destaca que só então [na 4ª série] encontra uma professora *que sabia que eu sabia,* pois *eu não tinha tido alguém que dissesse isso pra mim, então eu acreditava que eu realmente não tinha jeito.*

Acredito que essa experiência - marcante e significativa - fez com que dissesse para a mãe de um modo tão *potente: Rafael pode e vai aprender a ler e a escrever!* A entonação dada revela a relação desse enunciado com outros já pronunciados e ouvidos por Ana Paula, provocando o *lampejo de expressividade* (Bakhtin, 1997b) que, longe de ser apenas um recurso expressivo da nossa forma de falar, traz consigo um pouco da história do enunciador.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se unas aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados (...)
(BAHKTIN, 1997b: 316)

O forte compromisso com o aprendizado dos alunos tem origem na sua própria história de vida. Ana Paula perdeu o pai aos quatro anos. Existia a descrença por parte de pessoas da sua própria família da capacidade de sua mãe para criar sozinha uma filha mulher - achavam que ela engravidaria cedo, deixaria de estudar etc. Ana Paula destaca que sua mãe sempre trabalhou como servente em uma escola particular e, após ser despedida, como doméstica, pois era imprescindível, para ela, garantir os estudos da filha. Ana Paula, aos 14 anos, começou a trabalhar nos fins de semana, em uma barraca, servindo comida baiana:

> *Minha mãe sempre dizia que durante a semana era pra estudar. Trabalhar na barraca só nos fins de semana, para ajudar um pouco. Mas o mais importante era estudar (...) minha mãe, lá no alto da ignorância dela, ela me empurrava pra escola e mais tarde ficava em cima: estuda; é importante; eu não estudei; olha a minha vida como é (...) Eu e minha mãe acreditávamos que eu ia me formar, ia vencer! Não engravidei na adolescência, como pensavam e esperavam. Não deixei de estudar. Me formei em professora, era o que eu queria. Fiz concurso para o Estado, passei. Casei aos vinte e poucos anos. Meu marido sempre me deu a maior força. Me formei em História e hoje faço um curso de especialização em uma Universidade Pública. Embora acreditasse que podia, muitas das vezes, o que vivo hoje parecia muito distante e até impossível pra mim (...) os parentes não acreditavam que eu fosse chegar aonde eu cheguei, porque não é um lugar privilegiado... mas, é um lugar privilegiado pra mim (...) a minha história anunciava fracasso.*

Cyrulnik (2001), em suas pesquisas, nos fala que apenas muito mais tarde, na *idade da razão,* pode-se dar um significado triunfal aos traumas da infância. Relatar a própria experiência possibilita dar um sentido ao sofrimento, compreendendo, muito

tempo depois, como foi possível transformar uma adversidade em forças para superá-la, tornando-se fortalecido com esse processo. Enfatiza, ainda, o quanto é comum a presença de sentimentos de sofrimento e esperança nos relatos dos sujeitos investigados.

(...) en el instante mismo de la agresión, habia ya un sentimiento en que se mezclaban sufrimiento y esperanza. En el momento de la herida, el ninõ abatido soñaba: Un dia saldré adelante... un día me vengaré... les demostraré... (CYRULNIK, 2001: 09)

Esse mesmo autor nos fala que duas palavras [definidas por ele como estranhas] organizam a maneira de observar e compreender o mistério dos que, como Ana Paula, seguem adiante apesar das adversidades e traumas vividos e, uma vez adultos, voltam às cicatrizes de seu passado – *resiliência e oxímoro.*

O *oxímoro,* uma figura retórica que consiste em reunir palavras contraditórias revela, segundo Cyrulnik, o contraste daquele que, ao receber um grande golpe, adapta-se, dividindo-se.

Ana Paula, ao rememorar seu passado, traz em seus relatos os sentimentos de crença e descrença, esperança e desesperança, possibilidade e impossibilidade. Sentimentos opostos? Contraditórios? O modo de compreender o que vivemos, tendo como referência um determinado modelo de racionalidade com o qual aprendemos a lidar com dualismos, tidos como óbvios e certos – razão/emoção; felicidade/infelicidade; amor/ódio; subjetivo/objetivo; certeza/incerteza; saber/não saber – nos deixou cegos à complexidade constitutiva desses pares. À oposição aprendida, dinamicidade, interstícios, fronteiras tênues que se mesclam, se entrelaçam. Embora tenha convivido, na escola, com várias professoras que terminavam por fazê-la acreditar que não sabia e, mais do que isso, não podia, a crença em si mesma estava lá: *mas eu sabia que eu não era ruim.* Permanência e transformação em permanente tensão. A relação conflituosa entre os sentimentos – aparentemente opostos, é necessária, pois descreve o mundo interior dos *vencedores feridos* (CYRULNIK, 2001).

Apesar do sofrimento, sentimentos de felicidade e esperança (co)existem. Talvez, nesse mundo íntimo, estejam muitas das reservas afetivas que em interação com os recursos externos sociais e culturais possibilitem ao sujeito confrontar-se, sobrepor-se e aprender com as situações de adversidade experienciadas.

La parte de la persona que ha recibido el golpe sufre y produce necrosis, mientras que otra parte mejor protegida, aún sana pero más secreta, reúne, con la energía de la desesperación, todo lo que puede seguir dando un poco de felicidad y de sentido a la vida.
(ibid., 21)

Embora em determinado momento das pesquisas realizadas [mais especificamente na década de setenta] a ênfase fosse no estudo das características pessoais e de comportamento de crianças, jovens ou adultos que vivenciaram situações de risco e conseguiram sobrepor-se a elas, as investigações hoje afirmam que enfrentar, ser fortalecido ou transformado por situações adversas ou traumas não é o resultado de qualidades individuais e próprias do sujeito. Um sujeito compreendido, no início dos estudos, como portador de um temperamento especial, fruto talvez de condições genéticas especiais, dotado com uma melhor capacidade cognitiva.

Cyrulnik, em suas discussões, também discorda desse modo de ver e compreender o sujeito e o próprio conceito de *resiliência* vinculado à idéia de um sujeito forte ou fraco à superação dos golpes enfrentados e, portanto, mais ou menos resiliente. Para esse autor a *resiliência* é tecida com fios entrelaçados de processos íntimos e, sobretudo, de processos sociais e culturais, numa malha não linear. Como nos lembra o próprio Cyrulnik, um acontecimento pode alterar a qualidade do tecido, revelando-nos que os determinismos humanos são de curto prazo ou, recordando, o que aprendemos com Marx, as circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias.

Como falar de um *sujeito resiliente* ou de um *sujeito não resiliente*? A *mesma pessoa* pode viver processos resilientes em determinadas situações e em outras não conseguir enfrentar e ser

fortalecida com a adversidade advinda. Como cada sujeito lida com as adversidades? O que são adversidades? Como defini-las sem cair nas generalizações? O que faz uma pessoa ser resiliente e outra não ser resiliente mediante situações aparentemente semelhantes? Quais os fatores que determinam a *resiliência?* Será possível elencá-los?

No se es más o menos resiliente, como si poseyera un catálogo de cualidades: la inteligencia innata, la resistencia al dolor, o la molécula del humor. La resiliencia es un proceso, un devenir del ninõ que, a fuerza de actos y de palabras, inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura.
(idem, 2002:214)

A complexidade inerente a esse processo, ao contrário do defendido por alguns autores, me leva a discordar da possibilidade da mensuração, quantificação e padronização da *resiliência.* O modo singular do sujeito ao lidar com as situações adversas faz parte desse movimento, colocando em cena a surpresa e o imponderável. Como unificar um processo caracterizado pelo acaso, risco e incerteza? Em um determinado momento algo muda e o que parecia impossível se torna possível. Tentar compreender esse movimento exige o desafio de interrogarmos formas aprendidas de pensar que têm a disjunção, a redução e a simplificação como princípios.

Um dos fatores de *resiliência* descritos por sujeitos que superaram traumas e situações adversas é a relação significativa com um *outro privilegiado.* Os estudos e pesquisas indicam a impossibilidade da construção de processos resilientes sem a relação com o *outro* - a tessitura da *resiliência* dá-se nas e pelas relações sociais e culturais. O *vínculo* e o *apego* a uma ou mais pessoas está na base da construção desse processo.

(...) la resiliencia existe. Tiene una forma y un precio. Todos los investigadores y los prácticos facultativos que elaboran este concepto se interesan ahora por la manera como la resiliencia se construye. Según los trabajos en curso, la genética tendrá algo que decir. Pero las interacciones precoces hablarán mucho más, mientras que las instituciones familiares y sociales contendrán lo esencial del discurso.
(idem, 2001: 193)

Para Ana Paula, o *encontro afetivo* com a professora da 4ª série – uma pessoa significativa – alterou a sua história.

> *Na 4ª série a história mudou. Eu peguei uma professora que tinha esse olhar. Ela pegou uma turma de repetentes (...) Ela pegava os alunos, um por um, e fazia esse trabalho que a gente faz com*

> *essas criancinhas aqui, ela fazia com a gente, já adolescentes (...)*

Nas séries anteriores, a ênfase nos seus erros como a confirmação de suas impossibilidades:

> *(...) eu queria acertar (...) e eu não esqueço não, quando eu tentava escrever alguma coisa e ela* [a professora] *vinha e pá, tá errado, é lógico que eu sentia, porque eu tava tentando fazer.*

Se nos olhamos a partir do olhar do outro sobre nós, pois nos conhecemos, nos revelamos, para nós mesmos e para os outros, na comunicação e interação do *homem com o homem* (BAKHTIN, 1997a), percebermos o que outro pensa a nosso respeito - acreditando ou não em nossas capacidades - faz toda a diferença, não? Não é por acaso que Ana Paula traz também registrada em sua memória a crença de que *realmente não tinha jeito.* Era o que ouvia de muitas das suas professoras, de alguns de seus parentes, enfim, das vozes da sociedade discriminatória e excludente na qual vivemos e que tem concretizado um fracasso anunciado de crianças, como Ana Paula, negras e pobres.

(...)quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja ***mais outro*** *homem,* ***semelhante a mim (dois homens),*** *e, sim, que para mim, ele seja o* ***outro;*** *é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores – como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria(...)*
(BAKHTIN, 1997a: 103)

Essas vozes, embora hegemônicas, não eram as únicas ouvidas. Sua mãe sempre acreditou e fez o que pôde para garantir seus estudos. Mais do que essa garantia representava para Ana Paula *um vínculo afetivo de tipo protetor* (Cyrulnik, 2002), imprescindível à construção de recursos internos afetivos e ao desenvolvimento de um estilo de comportamento que possibilita ao sujeito lançar mão desses recursos caso vivencie situações de adversidade.

Ana Paula, em suas recordações, nos fala que a professora da 4ª série *pegava os alunos, um por um.* Alguém que fazia das impossibilidades, até então, um conjunto de possíveis: *ela era uma*

pessoa que sabia que eu sabia (...) Uma professora que reconhecia e valorizava seus esforços, sua competência, seus saberes e não saberes, vistos como *ainda não saberes* (ESTEBAN, 1996, 2001a). Uma relação carinhosa e estreita com um *outro significativo,* criando possibilidades para que processos *resilientes* possam ser tecidos e experienciados, confirmando o que as pesquisas nesta área indicam - os apoios afetivos e verbais abrem portas à *resiliência.*

* *

Conversando com a mãe do Rafael M., após uma reunião de pais, ela confirmou que teve muitos problemas no ano de 1999 e isso fez com que Rafael M. viesse muito pouco à escola. Disse-nos, também, que ele começou a freqüentar a Pré-Escola, desta escola, no segundo semestre de 1999. Veio de uma escola da rede municipal de ensino. Mas como tem irmãos que já estudaram e ainda estudam na escola preferiu trazer Rafael M. e seu irmão menor para o ISERJ.

Ana Paula, ao final dessa mesma reunião (22/5/00), falou para a mãe do Rafael M. que ele estava *um pouco atrasado,* por isso *era importante que não faltasse às aulas e ao apoio porque Rafael pode e vai aprender a ler e a escrever, mas não podia mais continuar faltando.*

A história escolar de dois de seus irmãos mais velhos - Rafael M., um menino negro, é um dos mais novos de uma família de oito filhos vivos - e o próprio modo de ser do Rafael M. - *"boboca"* e *"avoado"*, segundo a mãe, faziam com que ela própria acreditasse pouco na sua capacidade de aprender: *acho que ele não vai aprender,* disse algumas vezes para a professora. Para ela, o filho caçula [aluno da Pré-Escola na época] é mais esperto do que Rafael

M.: *olha, você precisa ver, ele já tenta escrever e faz cada pergunta!* Disse que um dos filhos, o de 13 anos, tinha acabado de abandonar a escola [estava na 3ª série, no ISERJ, no ano de 2000]: *só quer saber dos bailes. Já bati, já briguei, mas não teve jeito.* O filho mais velho, hoje com 31 anos, abandonou a escola na 6ª série. Destacou, com orgulho, a filha professora: *ela se formou aqui no Instituto! É casada e não mora comigo.*

Por um lado, a fala da Ana Paula [*ele está um pouco atrasado*] reforçava o que pensava sobre o filho [*acho que ele não vai aprender*]. Mas, por outro, a mãe o via também como alguém capaz, precisando de um tempo maior para aprender e resolve colocá-lo na *explicadora,* na tentativa de ajudá-lo.

Rafael M. parou de faltar. Sua mãe passou a conversar com Ana Paula ou comigo, querendo saber como ele estava *nos deveres* que fazia na escola. Ela nos dizia não ter tempo para acompanhar os deveres de casa do Rafael M.:

> *Lá em casa é muita gente. Seis filhos moram em casa. Passo o dia todo no tanque lavando roupa e no fogão fazendo comida. O pai dele trabalha o dia todo de porteiro num apart-hotel* [frisou que apesar de ser biscate, sem carteira assinada, dá para tirar setenta reais por semana]. *Quando chega vai direto pra igreja. Termina que tudo sobra pra mim, mesmo!*
> (Lúcia, mãe do Rafael M., 22/5/00)

Por isso achou melhor colocá-lo na *explicadora,* pois assim ele teria alguém para fazer o que ela não podia fazer – acompanhar e ajudar no dever de casa. Rafael M. mora no Morro do Borel, uma favela localizada na Tijuca (o mesmo bairro da escola) e que vive, em seu cotidiano, a guerra do narcotráfico. Passa a maior parte do

tempo, segundo sua mãe, vendo televisão ou desenhando o que, aliás, faz muito bem.

> *Ele praticamente só sai pra ir para a explicadora e, mesmo assim, fico de olho (...) porque hoje tem mãe amanhã não tem, aí vai dizer assim, conforme eu vejo muitos jogar na cara lá onde eu moro: ah! Eu estou assim porque meu pai e minha mãe não se interessaram. Então eu sento, converso, eu prendo dentro de casa. A criança presa só sai pra ir pra igreja, quando eu não vou pra igreja fica dentro de casa vendo televisão (...) não deixo com ninguém (...) tem muito garoto ruim ali, no mesmo tempo que estão brincando eles estão batendo. Pra gente que mora nessas comunidades assim, a gente tem que ficar com os nossos olhos bem abertos e atentos, entendeu?E o Rafael é muito criança...*
> (Lúcia, 22/5/00 e 16/7/02)

(...) as "explicadoras", estratégia encontrada pelos moradores das favelas cariocas para resolver o problema da omissão das escolas na fixação dos conteúdos pedagógicos. Como as professoras não têm tempo para fazer exercícios de fixação daquilo que ensinam, mulheres da própria comunidade, que muitas vezes sabem apenas um pouco mais do que as crianças, ocupam o espaço desocupado pela escola e fazem "classe de dever e estudo", nas quais as crianças estudam aquilo que foi ensinado nas aulas. Pelo visto o trabalho das "explicadoras" mostra resultados positivos, tanto que o número de "explicadoras" é crescente. (GARCIA & VALLA, 1996: 16)

Ana Paula, quando criança, também foi para a *professora particular*.

> *Então o que minha mãe fez num determinado tempo: ela viu que o meu desespero era tão grande, porque eu chorava, chorava, chorava muito, ela me colocou numa professora particular, com o intuito de me ajudar. Mas, a professora particular, ela não sabe o que acontece na escola. Ela me explicava tudo, só que o que eu queria era aprender aquilo da escola. Não era o que estava no livro, era que a professora acreditasse em mim.*

Após ver o caderno utilizado pelo Rafael M. nas aulas da *explicadora*, Ana Paula ficou preocupada. Chamou a mãe para falar sobre suas preocupações: as atividades eram todas de copiar várias vezes o alfabeto, sílabas, palavras ou pequenas frases. Enfatizou a diferença do trabalho realizado na escola. Achava que podia atrapalhar ao invés de ajudar. A professora me disse que a mãe ficou em silêncio ouvindo-a, pensativa.

Ao contrário do que a professora disse para a mãe, ouso afirmar que "essa atenção" fora da escola contribuiu bastante para o seu aprendizado. Conversando com a mãe do Rafael M., soube que todos os dias ele ficava, por um período de três horas, na casa da *explicadora.*

> *Ele só não ia no dia do apoio. Eu pagava dez reais por mês. Ela ficava com 8 crianças. Ela fazia os deveres e também ensinava! Ela é uma menina nova* [17/18 anos]. *Fazia o 2° ano* [do 2° grau], *não sei direito. Ela ajudou muito. Rafael aprendeu muita coisa com ela.* (Lúcia, 2001)

Ter alguém mais próximo, fora da escola, dando-lhe atenção, *passando dever,* como ele dizia e nos mostrava, foi importante. Por várias vezes, Rafael M. me mostrou o *caderno de dever,* que carregava consigo. Cheguei a solicitar que lesse algumas das frases que estavam no caderno. Não conseguia, mas repetia que "nem um papagaio" as letras do alfabeto que estavam no caderno e passou a "saber de cor". Onde encontrasse o alfabeto – nesse caderno, na parede da sala de aula ou no livro didático, ia lendo alto enquanto apontava com o dedo as letras. Sua fisionomia revelava a satisfação pelo aprendido com a *explicadora* – o alfabeto.

La comunicación de las altas e positivas expectativas en el aula y en la escuela se establece en varios niveles (...)De esa manera se instaura un tipo de relación con el alumno estimuladora de su ***autoestima****, puento de partida para la construcción de la resiliencia.* (MELILLO, 2001: 141,142)

Quase dois anos depois tomei conhecimento de uma conversa da professora com a mãe do Rafael M., na hora da saída:

> *(...) um dia ali fora ela* [Ana Paula] *falou pra mim: eu botei o seu filho junto com uma criança pra ler e escrever e o seu filho não sabia nem o que é a letra "A", não sabe nem o que é a letra "M", eu falei assim: já que meu filho saiu do jardim agora... quer dizer ... ele fez o jardim na metade, porque ele entrou aqui em julho (...) foi pra CA, não sabia nada realmente, levar uma flechada dessa (...)*

Não foi apenas a falta de tempo para acompanhar os deveres do Rafael M. o motivo pelo qual sua mãe o levou para a *explicadora*. Compreendeu, pela avaliação da professora, que saber as letras era importante para aprender a ler e a escrever. E respondeu à professora:

> *(...) e eu falei: já que ele não sabe nem o que é a letra "A", nem o que é a letra "M", o que que eu vou fazer? Vou botar na explicadora (...) vou ver o que que eu posso fazer por ele (...) alguém vai ter que ensinar pra ele o que é uma letra "A"!*
> (Lúcia, 16/7/02)

(...) Apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes pra alguém se alfabetizar (...) As letras têm nomes. É preciso nomear as letras (...) Quando os alunos se conscientizam que precisam escrever apenas com as letras de um alfabeto, passam a ter muito mais facilidade pra aprender muitas coisas a respeito da nossa escrita. Afinal de contas, escrevemos com letras. (CAGLIARI, 1999:140, 141)

A mãe procura ajuda. Mesmo sabendo que a professora discordava dessa ajuda, não desiste. Não queria viver novamente a experiência passada com dois dos seus filhos mais velhos. Ao contrário da escola, que sem perceber ainda contribui, significativamente, para que crianças da mesma família construam uma história de fracasso no seu interior, dizia: *meus filhos mais novos não vão seguir o rastro dos mais velhos.*

Na explicadora, Rafael M. aprendeu o alfabeto repetindo, treinando e memorizando as letras. Na escola, Ana Paula procurava criar situações para que as crianças exercessem práticas sociais de leitura e escrita e, nesse processo, aprendessem a escrever e aprendessem sobre a escrita. Práticas antagônicas? Poderíamos dizer que sim, se desconsiderarmos os diferentes e variados sentidos que podem ser produzidos, pelos sujeitos, nas relações com os outros.

A explicadora e a professora, como olhavam/ compreendiam de lugares diferentes o ensinar a ler e a escrever, puderam fornecer informações diferenciadas que, ao contrário de *confundir* o Rafael M., ajudaram. Em algumas de suas produções –

o copiar, por exemplo, *o gato da china* quando escreveu *ELE É GATO DA CHINA,* ou o **PRIU** *(cobriu)* da *barata comendo uma folha* - a interlocução com a explicadora aparece. Rafael M. traz para a sala de aula práticas de escrita e "leitura" (passa a identificar as letras do alfabeto) vivenciadas com a explicadora e que não são recusadas pela professora.

Como seu colega Leonardo, que *misturou as letras* para aprender a ler e a escrever, Rafael M. também *mistura. Mistura* as duas práticas – a da explicadora e a da professora – sinalizando-nos, mais uma vez, que o caminho percorrido pelas crianças para chegar a ler e a escrever não é igual para todas, conforme já acreditamos. Talvez apenas com a explicadora Rafael M. não aprendesse. Quem sabe se estivesse em uma outra escola, com uma outra relação de ensino, não conseguisse *misturar* essas duas práticas, não conseguisse articular esses diversos elementos que compõem a ação da explicadora. Na apropriação da linguagem escrita, há vários caminhos. Caminhos diferentes e singulares. O que Rafael M. vem trilhando é um deles.

Rafael M., com o aprendizado do alfabeto, descobriu que podia aprender. Aprendeu a aprender! O mesmo não ocorreu com Ana Paula em suas *aulas particulares.* Em suas narrativas não percebe essa relação como significativa, o que nos leva a refletir sobre o(s) modo(s) como o(s) sujeito(s) se (inter)relaciona(m) com os acontecimentos vivenciados. As formas são plurais e singulares porque ganham variados sentidos e significados na dinâmica das (inter)relações sociais.

O que faz uma relação ganhar uma dimensão *significativa, afetuosa, de vínculo* para uma determinada pessoa e não para a outra? A imprevisibilidade e o inesperado também fazem parte

desse processo, que, por ser complexo, revela-nos sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis - no fundo Ana Paula parecia não acreditava que as aulas da *explicadora* pudessem ajudar Rafael M.!

A fala da mãe do Rafael M. - *(...) vou ver o que que eu posso fazer por ele (...) alguém vai ter que ensinar pra ele o que é uma letra "A"!* – retorna. A escola, muitas e muitas vezes, ignora o que os pais e responsáveis pensam, pois não os compreende como sujeitos de conhecimento. O que dizem, falas do senso comum, é considerado conhecimento vulgar, de menor importância. Mas, o que pensava e dizia a mãe do Rafael M. - saberes populares construídos na experiência da vida cotidiana - confirma, como nos alerta Victor Valla (1998), a partir dos trabalhos de José de Sousa Martins, que *a crise de compreensão é nossa,* na tentativa de compreendermos as falas e os fazeres das classes populares.

Nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes subalternas estão nos dizendo ou fazendo está relacionado mais com nossa postura (...) Falo de postura, referindo-me à nossa dificuldade em aceitar que as pessoas "humildes", pobres, moradoras da periferia, são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade. (VALLA, 1998: 165-166)

Tentar compreender os pais e responsáveis no que eles dizem aponta para uma relação mais dialógica entre escola e família. A dimensão dialógica pretendida não pode, no entanto, ficar reduzida ao mínimo indispensável, onde a escola visa apenas influenciar os pais/responsáveis e não se considera influenciada por eles. Foi o que parece ter acontecido no "diálogo" entre a professora do Rafael M., e a explicadora, narrado, mais uma vez, pela mãe do Rafael M.:

> *(...) Quando ela* [Ana Paula] *pegou o caderno dele, aí ela mandou um bilhete desse tamanho, um mapa para mim, mandou mesmo, pra mim e pra menina, aí depois ela me chamou e falou assim: ah, eu quero conversar com essa explicadora, já que ela está ensinando Rafael, ela tem que ensinar o que eu estou dando aqui, não pode dá outra coisa diferente senão vai confundir a cabeça dele. Ela*

ligou pra cá, elas conversaram (...)(Lúcia, 16/7/02)

Ana Paula procurou uma aproximação com a explicadora. A prática desenvolvida em sala de aula, compreendida pela professora como a "verdade" e a única possibilidade de ensinar o Rafael M. a aprender a ler e a escrever, precisava ser apresentada à explicadora. A polaridade *orador* (professora)/*auditório* (explicadora), e o quase total *protagonismo do orador* (SANTOS, 2000), termina por prevalecer, lembrando-nos da definição de Mário Quintana (1994) para *diálogo - dois monólogos intercalados.*

Em termos ideais, a polaridade orador/auditório deve perder a rigidez para se transformar numa seqüência dinâmica de posições de orador e de posições de auditórios intermutáveis e recíprocas que torne o resultado do intercâmbio argumentativo verdadeiramente inacabado: por um lado, porque o orador inicial pode acabar por transformar-se em auditório e, vice-versa, o auditório em orador e, por outro lado, porque a direcção do convencimento é intrinsecamente contingente e reversível (...) Através da retórica dialógica, o conhecimento progride na medida em que progride o autoconhecimento. (SANTOS, 2000:105)

Não apenas a escola tem o que dizer sobre o processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças. Escola, pais/responsáveis e, nessa situação, a explicadora, numa postura de troca de informações, (com)partilhamento de saberes, podem partilhar pontos de vistas, onde ambas as partes podem aprender e ensinar. É preciso investir solidariamente numa cooperação entre escola e família. Mas, para isso, a escola precisa considerar as famílias como interlocutores, com saberes e competências. A dimensão dialógica necessita ser intensificada e convertida no princípio regulador da prática argumentativa.

Neste movimento, teoria e prática; ciência e senso comum - separados na primeira *ruptura epistemológica* (BACHELARD, *in* SANTOS, 1993) - podem ser reaproximados, num processo de construção de um novo senso comum, *ético porque solidário; político porque participativo; estético porque reencantado* (SANTOS, 2000). Essa reaproximação, para Boaventura de Sousa Santos (idem), configura o que denomina *dupla ruptura epistemológica,* revelando o conteúdo inovador e emancipatório do senso comum, transformando tanto a

ciência quanto o senso comum - a prática se torna mais esclarecida e a teoria mais prudente.

O *conhecimento-emancipação* precisa ser um *conhecimento prudente para uma vida decente,* proclamando uma nova ética que não seja antropocêntrica, nem individualista e que não busque apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas e, sim, uma responsabilidade solidária com o futuro. Um futuro construído cotidianamente nos *temposespaços* da escola (e da sala de aula).

Ana Paula, com seus *conhecimentos* e *desconhecimentos,* estava empenhada com o aprendizado de todos os alunos e alunas e procurava garantir um clima de confiança e respeito aos saberes e *ainda não saberes* das crianças.

Em nossas conversas e reflexões ressaltava o desafio vivido:

> *Em minha formação aprendi a ver primeiro aquilo que a criança não tem, o que falta. A gente não aprendeu a ver o que a criança já tem, o que já construiu (...) Pra mudar isso é uma coisa difícil, mas que estamos tentando fazer.*

Se comparássemos Rafael M. às outras crianças da turma, o imediatamente visível era os seus "não saberes". Parecia *estar em outro mundo,* como disse a professora que trabalhou com ele na Pré-Escola (ISERJ). Para essa professora, Rafael M. não ia aprender a ler e a escrever na classe de alfabetização: *para mim, parecia uma criança com problemas!*

Sua curta história na escola estava impregnada da impossibilidade de se alfabetizar. Ana Paula, preocupada, insistia:

- *Carmen, queria que você ficasse mais atenta ao Rafael M. Estou percebendo que ele tem tido dificuldades.*

A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (ibid., 107)

Justificava o pedido dizendo que meu olhar podia ver coisas que ela não via e, juntas, podíamos trocar e pensar em alternativas pedagógicas que pudessem ajudar as crianças em seus processos alfabetizadores.

> *(...) a gente ficava, eu e Carmen, eu me lembro que a gente ficava muito junto do Rafael, porque ele foi uma pessoa que particularmente eu me emocionava a cada coisa, porque talvez sozinha eu não conseguisse perceber coisas que ele fazia e a gente sentava no final da aula, eu e Carmen, e íamos tentando juntas perceber o que ele já sabia e fazia e eu fui começando a despertar também (...)*

A professora ressalta a importância da troca com *o outro* - nesse caso com a pesquisadora. Juntas, podíamos ver ou, melhor, compreender o que talvez fosse mais difícil ou levássemos mais tempo caso estivéssemos sozinhas.

> *(...) acho que se eu não tivesse uma pessoa que me ajudasse a ver naquele momento, talvez eu não descobrisse isso, como não descobriram na minha época.* (Ana Paula, 11/2/02)

A relação *eu/outro* é constitutiva do ser social e histórico que somos, onde cada um é o complemento necessário do outro, mesmo porque, conforme destaca Bakhtin (1997a,b), somos seres inacabados e incompletos. Logo, o *outro* constitui o único lugar possível de uma *completude sempre impossível* (GERALDI, 2002), pois pode ver e saber de mim o que eu mesma não consigo. Por outro lado eu, do lugar singular que ocupo, também tenho uma visão *exotópica* (BAKHTIN, 1997a,b) do outro. No processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual, a exploração desses diferentes pontos de vista vem possibilitando uma relação dialógica - nem sempre harmoniosa e consensual - entre professora e pesquisadora/formadora.

(...) O paradoxo da condição humana é que a pessoa só pode se tornar ela mesma sob a influência dos outros. O homem só não é um homem. (CYRULNIK, 1995: 91)

(...) estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o "fundo" da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos (...) Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este "acontecimento" nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude. (GERALDI, 2002:05)

Não era apenas Rafael M. e seus colegas que precisavam ser ajudados quando escreviam e liam. Nós, professora e pesquisadora, também somos ajudadas – pelas próprias crianças, pelos nossos pares, pelos pais, pelos autores e autoras aos quais temos acesso - a ver/compreender o que sozinhas ainda não vemos/compreendemos. A ajuda e o fazer em cooperação são fundantes para a aprendizagem – da professora, da pesquisadora e das crianças - pois garantem um *ensinaraprender* de modo compartilhado, possibilitando a criação de uma esfera de confiança, cooperação, cuidado e respeito entre os sujeitos. Garantem, também, o investimento no conhecimento prospectivo – os ainda não saberes. Na troca, interação e interlocução com *o outro*, um fazer/pensar ajudado, abrindo possibilidades para um fazer/pensar "independente". É importante não esquecer que mesmo quando o sujeito exerce, de forma independente, determinadas capacidades ou funções, sem ajuda de outras pessoas, o *outro* está presente na ausência, pois a troca com o *outro* é constitutiva para o conhecer.

A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teoria-prática (..) Parte-se da prática para voltar a ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permitem avançar em direção à melhor compreensão do fenômeno, relativizando o imediatamente perceptível. (ESTEBAN & ZACCUR, 2002: 22)

Nesse processo - vivido entre nós [professora e pesquisadora], durante e ao final das aulas, e nos encontros com as outras professoras alfabetizadoras da escola, nos Centros de Estudos - fomos vivendo experiências em que os conhecimentos construídos na prática se potencializavam no diálogo *praticateoriapratica*. Tínhamos a prática docente como objeto de reflexão e estranhamento, onde o *compreender o compreender* do outro (BATESON, 1998) tem sido o desafio permanente. Rafael M., como outras crianças da escola, torna concreto esse desafio.

Ana Paula, no cotidiano da sala de aula, procurava valorizar o que as crianças já sabiam, potencializando-as para novas

aprendizagens. Dizia sempre: *não acho normal e natural que algumas aprendam a ler e a escrever e outras não. Todas podem aprender a ler e a escrever.*

Acreditava na capacidade de seus alunos e se desafiava, cotidianamente, a *aceitá-los como legítimos outros na convivência* (MATURANA, 2001), o que implicava compreendê-los como sujeitos de conhecimento, com seus modos singulares de ser, pensar, fazer, aprender e viver.

*Encontrar o que o aluno sabe é tão importante quanto encontrar o que ele não sabe, **mas** numa perspectiva de que **ainda** não sabe, o que afirma a sua potencialidade para novas aprendizagens e a parcialidade de todo conhecimento. O que **ainda não sabe** demarca uma síntese entre o conhecimento e o desconhecimento, devendo ser um direcionador da atividade pedagógica.* (ESTEBAN, 1996: 49)

As ações implementadas estavam comprometidas com a aceitação e o respeito pelo *outro* no dia-a-dia da sala de aula, instigando crianças, professora e pesquisadora/formadora a vivenciarem o aprendizado de respeitar a si próprio a partir do respeito pelos outros. Fomos, nesse movimento, aprendendo também a transformar a diferença – que nos constitui – em vantagem pedagógica. A tão proclamada homogeneidade – no modo de aprender e ensinar, no modo de lidar com as crianças, na avaliação realizada, nas atividades propostas etc. - ia, aos poucos, cedendo lugar à heterogeneidade, que pode abrir passagem à singularidade e à pluralidade como traços constituintes do processo *ensinoaprendizagem.*

Nesse processo desafiador – *de aceitação do outro como legítimo outro* -, as possibilidades da professora alimentar seus alunos e alunas com uma *nourriture affective* (nutriente afetivo), dando-lhes segurança para que se desenvolvessem e aprendessem, ampliavam-se. Por pertencermos a uma cultura que valoriza o racional em detrimento do emocional, aprendemos que o aprendizado envolve prioritariamente o cognitivo, ao contrário do que a prática pedagógica pode nos sinalizar, e autores como Maturana (1999, 2001) e Cyrulnik (1991, 1995) confirmam, a partir

de suas pesquisas com animais e humanos: a impossibilidade de aprendizagem e desenvolvimento sem afeto, sem emoção.

Penso que a maioria das professoras, se não sabe, intui que ocupa na relação *ensinoaprendizagem* um lugar privilegiado para tornar real a possibilidade de ser para a criança uma *figura de apego, um outro significativo* que pode fornecer os *nutrientes afetivos,* imprescindíveis à aprendizagem. Na relação tecida com Rafael M., Ana Paula parecia representar essa *figura de apego.* Posso generalizar essa afirmação para toda a turma. Não, não posso, pois são múltiplos os modos como os sujeitos significam e dão sentido ao vivenciado. Ana Paula, para alguns alunos e alunas, era *um outro significativo* e, para outros e outras, podia não ser. É possível, inclusive, não ser e passar a ser *uma figura de apego* para a mesma criança em momentos diferentes durante o ano letivo. Ou ao contrário. A complexidade, por ser inerente a esse processo, nos afasta das afirmações simplificadoras.

Rafael M., com Ana Paula (e não apenas com ela) e Ana Paula com a sua professora da 4ª série, segundo suas recordações, puderam experienciar o que, segundo Melillo (2001), é imprescindível para a promoção de processos resilientes: a promoção do *eu sou (capaz), eu tenho (alguém que me ajuda) e eu posso (aprender).*

Fatores de *resiliência* são fermentados nas ações pedagógicas cotidianas desenvolvidas por Ana Paula, revelando-nos a sala de aula como um *espaçotempo* privilegiado de potencialização do outro - alunos, professoras, pesquisadora formadora. As relações estabelecidas vão deixando marcas, sentimentos, emoções, concepções que vão constituindo o(s) modo(s) como o sujeito vai se relacionando consigo mesmo e com o(s) outro(s). Ana Paula tem

forte em sua memória a *figura de apego* representada por sua professora da 4ª série: *eu escrevi uma carta pra ela agradecendo, porque ela era uma pessoa que sabia que eu sabia, só que eu não tinha tido essa oportunidade ainda.*

Damos àquele que nos afeta o poder de marcar-nos. (CYRULNIK, 2001).

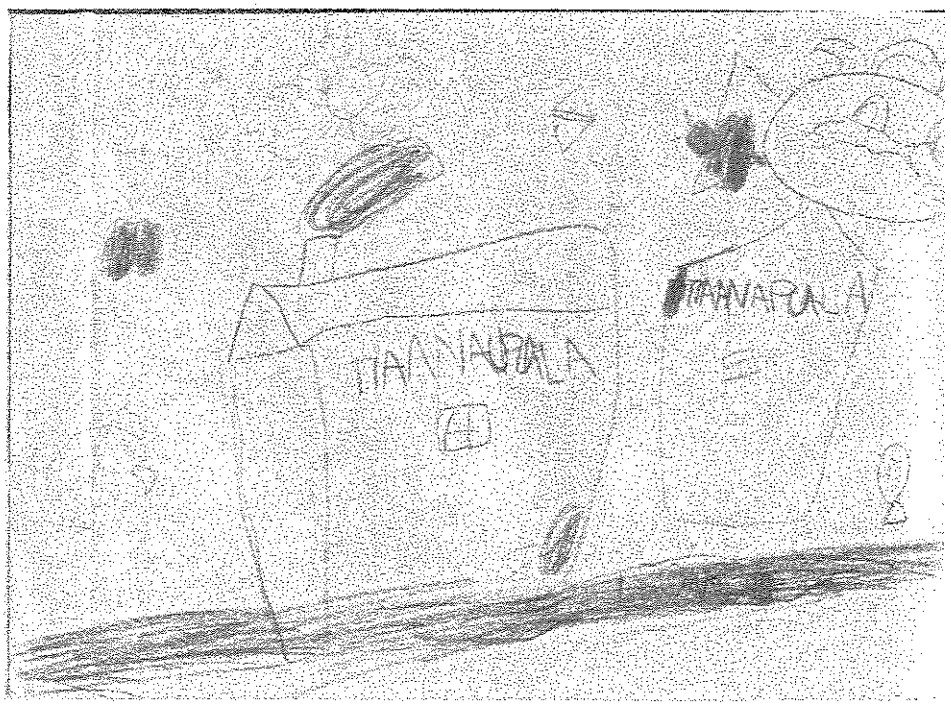
Na relação construída com Rafael M., também estão presentes outras relações e sentimentos já vividos - por Ana Paula e Rafael M. -, levando-nos a compreender a tessitura da *figura de apego* nas histórias desses sujeitos com outros sujeitos. Múltiplas subjetividades estão em (inter)ação, ampliando os sujeitos envolvidos - Rafael M., sua mãe, irmãos, explicadora, Ana Paula, a professora da 4ª série, as outras professoras, sua mãe...

A oportunidade para mostrar que era capaz foi possível com uma determinada professora. Essa experiência significou para Ana Paula um marco em sua história escolar e está presente na prática alfabetizadora desenvolvida: uma prática valorizadora das potencialidades e capacidades dos seus alunos e, principalmente, dos que trazem consigo uma história anunciadora de fracasso em vez de sucesso.

Até que ponto, em cada história vivida com seus alunos, a sua própria história (re)aparece, ajudando-a a não esquecer do que pode significar ser considerado pela professora como alguém não capaz?

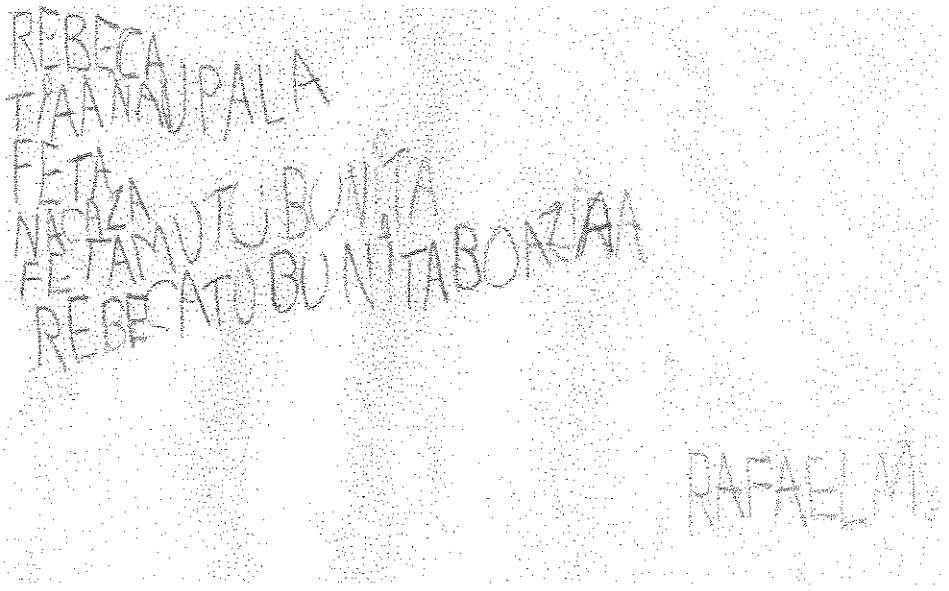
O primeiro texto escrito e lido, sem ajuda, por Rafael M. [em outubro de 2000] fala sobre Ana Paula e sua filha que acabara de nascer, Rebeca.

Passando pela mesa do Rafael M., vi que tinha desenhado duas casas e dentro escreveu **TIA ANA PAULA.**



A escrita **TIA ANA PAULA** começa a ser linear dentro do desenho. Dentro do não-linear, o linear. Ainda ajudadas pelo Wanderley Geraldi, fomos percebendo que o grande processo vivenciado pelo Rafael M. parecia referir-se ao aprendizado da linearidade da escrita. Podemos ainda observar que Rafael M. escreve **PAULA** inicialmente sem a letra U. Sua escrita nos indicia suas dúvidas e tentativas de onde incluí-la e o processo de reflexão realizado no movimento de ir se apropriando dessa outra forma de falar e compreender.

O que você fez no feriado? perguntei. Rafael M. deu de ombros. Rosiane me puxou pelo braço para que fosse até o seu grupo. Sentada ao seu lado, observava Rafael M.: terminou o desenho, pegou outra folha e escreveu, sem demora, seu texto.



REBECA
TIA ANA PAULA
FESTA
NA CASA
FESTA MUITO BONITA
REBECA TU BONITA
BOAZINHA

A proposta era *desenhar e escrever sobre o que fez no feriado e tenha gostado muito.* As crianças, na conversa com a professora, destacaram: a ida na casa dos avós, a ida à igreja, o aniversário do primo, o futebol com os amigos, soltar *pipa* (conhecida também como cafifa ou papagaio) na laje, o jogo de vídeo game etc. Observei que Rafael M. ficou ouvindo, com expressão pensativa. Lembrei do que sua mãe nos disse: *não deixo Rafael sair de casa (...) Ele fica muito tempo vendo televisão e desenhando. Não gosto que fique na rua.*

Parece que saía pouco de casa. Gostava muito da Ana Paula, professora que não estava mais com eles. A turma acabara de receber uma carta da Ana Paula em resposta às cartas que escreveram para ela. Até que ponto o que mobilizou Rafael M. foi o *gostar muito?* Sua escrita registra seus sentimentos, desejos e não o acontecido/vivido no feriado. Rafael M. escrevia para dizer o que lhe interessava e não apenas para fazer a tarefa.

Aprendi com Bakhtin (1997b; 1999) que as palavras são grávidas de sentido. Carregam uma rede de significados

compartilhados pelo sujeito enunciador. Não são neutras. No texto do Rafael M., indícios reveladores da importância da qualidade das relações viabilizadas no cotidiano da sala de aula. Relações que extrapolam o *espaçotempo* da escola, pois vão tecendo as histórias e memórias dos sujeitos através dos variados acontecimentos vividos.

Pedi que lesse o que escreveu. Leu com a maior tranqüilidade. Foi a primeira vez que escrevia e lia sem nenhuma ajuda. Sua satisfação estava estampada no brilho do olhar e no sorriso.

A professora distribuiu o "dever de casa", uma folha mimeografada com algumas adivinhas. Rafael M. se colocou no movimento de ler a primeira delas. Ia apontando com o dedo as palavras. Algumas palavras, ele lia sozinho. Outras, líamos juntos. Fomos fazendo assim até o final. Assim que terminou de ler, parou e ficou com uma expressão muito característica dele, pensativa, com os olhos meio virados para cima. Não demorou quase nada e todo feliz escreveu a resposta e guardou a folha mimeografada.

O que é, o que é:
Tem cabeça de gato, olhos de gato, rabo de gato, mas não é gato?

O que foi determinante para o aprendizado do Rafael M.? Talvez possamos enumerar vários "determinantes". E os que não conseguimos perceber? Como garantir que os que podemos apontar foram mesmo determinantes?

A partir desse dia era comum encontrarmos Rafael M. lendo revista em quadrinhos ou livros de histórias. Disse-me: *tia, estou lendo tudo em casa e na rua.*

* *

Um acontecimento só pode constituir uma recordação se estiver carregado de emoção, ressalta Cyrulnik (2001) ao discutir o papel da memória nas investigações que revelam e buscam compreender a *resiliência.* Logo, a presença dos que viveram esse processo, com suas recordações, torna-se imprescindível nos estudos realizados. Pistas e indícios presentes nas narrativas podem ajudar-nos a melhor compreender os fatores promotores de *resiliência,* mediante as formas singulares e criativas encontradas pelos diferentes sujeitos no enfrentamento das adversidades, golpes ou traumas vividos.

Cuando se cuenta el pasado, no se lo revive, se lo reconstruye. Lo cual no quiere decir que se lo invente. No es una mentira. Al contrario incluso, para elaborar un relato se utilizan elementos del pasado. Pero no todo se vuelve un acontecimiento en una vida. Sólo se memoriza aquello a lo cual hemos sido sensibles.
(CYRULNIK, 2001: 114)

Contar, narrar o vivido, implica a reconstrução do passado. Muito mais do que os acontecimentos em si, a (re)elaboração das relações entre os fatos, entre as pessoas, os sentimentos e emoções experienciadas ganham destaque nas narrativas. O que nos afeta vai marcando e impregnando nossas memórias. Os relatos, encharcados dessas lembranças, vão possibilitando viver novamente a emoção do vivido. Um reviver marcado pela passagem do tempo que incorpora ao acontecimento relatado outros sentidos.

Reafirmando o que nos fala Cyrulnik, Gabriel García Márquez inicia o primeiro de, talvez, dois volumes do livro de suas memórias (*Vivir para contarla,* lançado pela editora Mondadori/2002) dizendo-nos que *a vida não é o que uma pessoa viveu, mas sim aquela que ela recorda e como a recorda para contá-la.*

Ana Paula, ao falar dos seus alunos, fala de si própria. Em suas recordações as marcas, em sua memória, do olhar das professoras – uns despotencializadores, outro potencializador. Aprendeu através da própria experiência o que pode significar *uma mão estendida* – alguém mais próximo ajudando, acreditando e

valorando suas competências, colocando limites quando necessário. Às vezes, o encontro com uma *pessoa significativa* é suficiente para que processos resilientes possam ser tecidos. Quando diz: *(...) na 4ª série a história mudou,* revela o quanto a relação com a professora desta série foi significativa para que pudesse superar o fracasso vivenciado até então.

Nos relatos, lembranças retornam e provocam Ana Paula a dialogar com o passado, indagando, revendo e questionando a sua prática alfabetizadora hoje. O passado é interpretado tendo como referência o presente, onde os fios da memória entrelaçam acontecimentos que vão ganhando voz através dos sentidos construídos nas recordações mais acalentadas e guardadas no coração, como nos sugere o sentido etimológico da palavra recordar: do latim, *re-cordis,* tornar a passar pelo coração.

Em seu fazer alfabetizador, a preocupação em olhar e compreender seus alunos e alunas como sujeitos de conhecimento. Mais do que uma preocupação, uma opção político-pedagógica onde potencializa as crianças com as quais trabalha e, nesse processo, potencializa-se também.

> *(...) a partir do Rafael, daquele tempo que nós estávamos juntas, é que eu posso ter um olhar melhor pro Wendel* [seu aluno na classe de alfabetização em 2002]. *Logo no início do ano me debrucei sobre o Wendel e peguei em sua mão para que com a minha ajuda escrevesse o que não estava conseguindo fazer. Acho que esse gesto foi muito importante pra ele, pois até então não conseguia escrever nada (...) eu trabalho com Wendel em cima do que ele sabe, do que ele gosta, do que ele pode fazer (...) pra mim, ele não é um aluno como estava lá no relatório* [do ano anterior – Pré-Escola do ISERJ]: *não fazia nada, não sentava, não parava, só batia (...)*
> (Ana Paula, 25/7/02)

Nós [GRUPALFA] *continuamos a denunciar a safadeza de colocar a culpa do analfabetismo na "incapacidade das professoras para lidar com os alunos e alunas que apresentam dificuldades para aprender" (...) no "descaso das professoras com o fracasso escolar", no "descompromisso das professoras com o atingimento do sucesso de seus alunos e alunas". O que acompanhamos em nossa pesquisa, em nossa atividade de extensão, em nossa atividade docente, é exatamente o contrário. Podemos observar, no cotidiano das escolas, o inconformismo das professoras com o fracasso escolar de seus alunos e alunas, a busca permanente de soluções para os desafios que a realidade cruel lhes coloca e o número crescente de professoras que adoecem pela impossibilidade de realizar a promessa por elas incorporada de uma escola pública de qualidade. Sobretudo uma escola pública de qualidade para todos – nenhum a menos.*
(GARCIA, 2001a:23)

A prática mais uma vez confirma a teoria - todo ato educativo é político (FREIRE, 2001). A ação alfabetizadora praticada por Ana Paula evidencia o forte comprometimento com o aprendizado de todos os alunos e alunas, revelando-nos o que pode e faz a escola na luta pela transformação social na perspectiva da igualdade. No lugar do individualismo e competição, tão caros ao projeto neoliberal de sociedade, a cooperação e a solidariedade como binômio ético de um mundo que necessita, urgentemente, ser cada vez menos cruel e menos excludente.

* *
*

(...) O grupo de estudos tem como mote as potencialidades de nossos alunos e a avaliação sistemática de nossas práticas.

Março de 2002. Ana Paula, Penha e Solange, professoras da classe de alfabetização, do turno da manhã, conversavam sobre *as aulas de apoio.* Ana Paula, entusiasmada. Penha, um pouco assustada. Solange, desconfiada. Ana Paula fala, com firmeza:

> *A minha concepção de apoio mudou. É um processo doloroso. São tantas coisas que passaram pela cabeça da gente (...) As professoras da tarde vão "pinçar" determinadas crianças. Eu e Penha vamos dividir a turma.*

Solange ressalta a necessidade de estar mais perto das crianças:

> *Quando divido a turma, demoro a encontrar com as crianças. São 22 crianças, de quatro em quatro,*

> *são muitos grupos. Acho que preciso estar mais perto de algumas crianças. Acho que na ajuda elas aprendem. Sinto quando não dou para as crianças essa ajuda.*

Durante a conversa, Solange insistia que o *tempo corrido* da sala de aula não permite uma atenção mais individualizada aos que precisam de uma ajuda maior. Será? indagou o grupo.

- *Se as crianças trabalhassem de forma mais coletiva, a ajuda não seria multiplicada*? insistiu Ana Paula. *Hoje tenho um outro olhar. Não tenho a preocupação em homogeneizar o grupo. Tenho preocupação em dar sentido à escrita e à leitura nas atividades do dia-a-dia.*

Mas, para Solange, trabalhar com a turma dividida em pequenos grupos não era a melhor alternativa:

> *Vou começar a trabalhar* [no apoio] *com um grupo pequeno, os pré-silábicos, mais ou menos, cinco crianças. Vou acompanhar o processo. Dependendo do que for acontecendo, posso até mudar. Preciso ainda de uma justificativa que me convença a fazer de outro modo.*

Fazer de outro modo implica questionar a teoria que fundamenta sua prática. Tendo ainda como referência principal em seu fazer alfabetizador as hipóteses desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1986), Solange classifica e seleciona os que precisam de ajuda, *os pré-silábicos, mais ou menos, cinco crianças.*

Uma teoria que possibilitou, nesta escola, a partir dos anos noventa, modificações significativas na prática alfabetizadora contribui para paralisar a ação da professora, pois a necessidade de comparar o processo alfabetizador vivenciado pelas crianças a um determinado modelo, compreendido como universal, limita as possibilidades de *fazer de outro modo.*

(...) O conhecimento científico é importante, mas não suficiente, há que utilizá-lo e ir além de seus limites, propondo interrogações de caráter ético e social. Nesta ruptura com o modelo hegemônico o confronto entre as crenças, os conhecimentos, os resultados buscados e os resultados alcançados é importante para a formulação de questões que alimentam o processo de construção de novos conhecimentos e de uma nova prática pedagógica. (ESTEBAN, 2001a: 71)

A *psicogênese da língua escrita* (idem), compreendida como *o conhecimento* em vez de *um conhecimento* sobre a construção do conhecimento sobre a escrita, transforma limites provisórios em permanentes, dificultando à professora manter uma atitude de indagação. O ponto de chegada impossibilita novas partidas. Dificulta que a professora possa pensar em novas alternativas de trabalho com as crianças, possa superar o conhecimento já consolidado.

(...) ***não há ponte*** *entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos (...) Então, é preciso eleger o* ***movimento*** *como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.* (GERALDI, 1997)

Ana Paula e Penha passaram a trabalhar com as crianças divididas em pequenos grupos nas *aulas de apoio.* Todas as crianças, e não apenas as com "dificuldades" de aprendizagem, freqüentariam essas aulas, em sistema de revezamento. Elas *descobrem,* conforme me disseram, que o nome desses encontros precisava ser outro:

> *(...) Quando pensamos uma proposta diferente no apoio, não tinha de ser diferente na proposta, tinha de ser diferente também no nome. O GRUPO DE ESTUDOS tem o objetivo de que todos tenham oportunidade de ter um momento em um grupo menor através do rodízio. As crianças são mescladas para ser mais um momento de troca de saberes, potencialidades e, principalmente, afastarmos de vez os rótulos e os estigmas. O grupo de estudos tem como mote as potencialidades de nossos alunos e a avaliação de nossas práticas.*(Ana Paula, 2002)

Reflexão, descoberta, segurança estão presentes no seu modo de falar e agir. Penha, ainda assustada com essa decisão, parecia encontrar segurança em Ana Paula. Penha, naquele momento, fazia, ajudada pela colega, o que provavelmente não teria coragem de fazer, se estivesse sozinha. Ana Paula, sem a parceria da colega, talvez não ousasse fazer diferente das demais

professoras da escola. A responsabilidade pela decisão era compartilhada. Solidariamente, tentavam compreender o *processo* de aprendizagem vivido pelas crianças, em vez de valorizar o *produto,* os "resultados" do complexo processo de construção de conhecimentos sobre a língua escrita. Nesse movimento, como disseram, avaliam a própria prática e vão aprendendo a compreender/ver a sala de aula como um *locus* de produção de conhecimentos e não apenas reprodução e aplicação do já conhecido. Como ressaltou Penha, *trabalhar com o desconhecido é assustador...* mas nos desloca do lugar das certezas imobilizadoras e, às vezes, impeditivas de pensarmos e construirmos alternativas de trabalho (e de vida) mais interessantes e criativas.

Enquanto nos mantivermos no terreno do conhecido, da realidade, poderemos seguir nos valendo de nossas grandes verdades, que tornam o mundo transparente e controlável. Sabemos então ***o que*** *ocorre,* ***por que*** *ocorre,* ***o que*** *deve ser feito (ou evitado) para modificar isto ou aquilo, e portanto dispomos de uma clara identidade construída para nós. Tudo o que organiza a experiência de um modo possível e ordenado no qual nosso lugar e o dos outros é claro (...) enquanto navegamos pelo conhecido, nosso mundo não só se torna seguro como também imutável (...)*
(SCHNITMAN & FUKS, 1996: 291)

Não demorou muito para que Ana Paula e Penha começassem a sofrer pressão, por parte da escola, para separar apenas as crianças que precisavam de uma atenção maior. As justificativas, bastante conhecidas, mantinham-se: *todas* [as professoras] *precisam fazer do mesmo modo, evitando assim comparações e fragmentação do trabalho; as crianças com dificuldades precisam de um atendimento diferenciado; a unidade no trabalho precisa ser garantida* etc.

A pressão, em vez de levar à desistência, demandou estudo, reflexão e discussão sobre a opção realizada. Começamos a nos encontrar, na segunda-feira, das 16 às 18 horas, após o trabalho com as crianças no *grupo de estudos.* Nesses encontros, analisávamos produções das crianças e procurávamos ampliar e complexificar nossas interpretações das situações e produções discutidas. Recorríamos aos *saberes práticos/saberes da experiência,* encharcados de teoria, e procurávamos dialogar com os textos lidos (e estudados), ampliando a interlocução. Recorríamos a

autores que fortalecessem e nos ajudassem a compreender o que temos perseguido - uma postura investigativa da prática pedagógica.

A troca de experiências e o (co)partilhamento de saberes e ainda não saberes consolidavam *espaçostempos* de formação mútua. Cada uma de nós contribuía para a formação da colega e, nesse processo, éramos formadas. Aprendíamos e ensinávamos. A palavra dissonante provocava perguntas, dúvidas, conflitos e traziam a multiplicidade de sentidos, a complexidade e a heterogeneidade dos fazeres pedagógicos. A *reflexão compartilhada* sobre os diferentes pontos de vista contribuía de modo significativo para a construção/desconstrução/reconstrução dos nossos conhecimentos. Contribuía, também, para que as professoras não se sentissem sozinhas e individualmente responsáveis pela decisão tomada - trabalhar com todas as crianças no *grupo de estudos*.

(...) o conhecimento profissional do docente é, evidentemente, um conhecimento especializado sempre provisório, parcial e emergente. Se se apóia na reflexão compartilhada e na compreensão situacional, pode ser considerado o melhor conhecimento disponível para essa prática concreta, porque foi gerado não apenas sobre a análise da situação concreta, utilizando o conhecimento público disponível, como porque também é o resultado da interação entre a compreensão e a ação que mutuamente se potenciam. Ao experimentar, conhecemos tanto os limites da proposta de intervenção como as possibilidades e as resistências da própria realidade, cujo conhecimento abre novos horizontes para a elaboração de enriquecidas propostas alternativas.
(PÉREZ GÓMEZ, 2001: 191)

No Conselho de Classe referente ao 1° trimestre (a partir de 2002 a escola passa a trabalhar com o ano letivo dividido em três trimestres), no momento da socialização do discutido, nos pequenos grupos sobre a avaliação realizada na 1ª etapa (1° trimestre), uma professora provocou uma discussão sobre *as aulas de apoio* ao dizer:

> *No nosso grupo falamos também sobre a aula de apoio. Estávamos trocando sugestões de como fazer. Tem gente fazendo rodízio entre as crianças. Quem sabe podíamos pensar nisto também?*
> (Conselho de Classe, 29/5/02)

É Ana Paula quem tenta explicar melhor como ela e Penha estão trabalhando:

> *Eu e Penha (...) fazemos o rodízio entre as crianças no grupo de estudos. Os pais ficam mais tranqüilos, pois não tem a criança que tem "problemas", "dificuldades". Temos um calendário mensal enviado aos pais. Eu não entendia essa proposta do rodízio. Só comecei a entender depois que me afastei da turma e comecei a escrever e pensar. Me recuso a falar apoio. É um grupo de estudos, realmente.*

Carla, professora da classe de alfabetização, do 2º turno, questiona: *e aquele aluno que tem muita dificuldade?*

Ana Paula, ao responder, pergunta: *o que é um aluno que tem muita dificuldade? O que é dificuldade?*

E acrescenta: *eu entendo que todos os alunos precisam estar, num momento, mais próximos de mim.*

E Carla, querendo entender, indaga: *vocês estão priorizando o contato com eles, é isso?*

É Margarida quem responde:

> *Todos precisam de ajuda e todos podem ajudar. Isso é o interessante no grupo de estudos. É vitória do grupo. É pequena, mas é vitória. É discussão acumulada aqui dentro e fora daqui.*

Ana Paula retoma:

> *O costume é apontar o aluno que não aprende e que deve ir para o apoio. Os pais, lá no Pré, ouviram falar sobre esse procedimento. Tem também a experiência deles com os filhos mais velhos. A criança fica marcada porque tem dificuldades. O pai fica ansioso para o filho sair logo desse lugar.*

Uma das professoras, que respondia pela direção do segmento, diz: *você não vai apontar a criança que aprende. Nós (...) aprendemos a olhar para o que falta!*

E Ana Paula com uma expressão de desânimo ressalta: *é uma questão complexa. Não foi fácil, para mim, compreender o que muda.*

As professoras querem compreender o que muda nessa proposta: *o que muda é o rodízio entre as crianças porque o trabalho é o do apoio, não é?* indaga Eliane, professora da 4ª série.

Embora a reflexão não tenha sido aprofundada, foi a primeira vez que as professoras falavam sobre essa questão, abrindo as áreas flexíveis das crenças à possibilidade de desconstrução. Duas professoras faziam diferente das demais. Isso impulsionava a escola a (re)pensar e refletir sobre o "Projeto Apoio" trazendo para o centro das discussões o exercício da dúvida sobre modos e concepções de avaliação - classificatória e como *prática de investigação* (ESTEBAN, 2001ª, 1999) - presentes nas práticas pedagógicas realizadas na escola.

A reflexão sobre o conhecimento na ação conduz o sujeito à indagação sobre sua atuação, criando condições favoráveis à transformação da situação, iluminando aspectos não observados e possibilitando a percepção dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e oposições presentes na prática real.
(ESTEBAN, 2001a: 80)

Em um dos nossos encontros, no fim da tarde de uma segunda-feira, discutíamos o texto *Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar*, de autoria de Maria Teresa Esteban (2001/2002), companheira do GRUPALFA. Jacqueline, também do grupo de pesquisa e presente neste encontro, quando falávamos sobre o rodízio entre as crianças no *grupo de estudos*, indaga:

> *Mas, não é muito pouco tempo, uma vez por mês, apenas. Qual a vantagem para as crianças? O que elas podem aprender em apenas um encontro, uma vez por mês?*
> (Jacqueline, pesquisadora do GRUPALFA, 11/11/02)

Ana Paula e Penha ficam paradas, pensativas. Ana Paula argumenta, então:

> *É. Parece pouco tempo. Mas sinto que não dividir as crianças em mais adiantadas e atrasadas tem*

> *ajudado no aprendizado delas. Também não tenho como dizer que o grupo de estudos uma vez por mês apenas não adianta.*

E Penha acrescenta: *durante o ano percebi muitas coisas, como crianças que estavam lendo, no horário do grupo de estudos.*

Jacqueline insistia: *então é melhor para a professora do que para as crianças!?*

Não pode ser melhor para ambas? questionei.

O tempo cotidiano vivenciado com as crianças na sala de aula é muito? Ou é pouco? Embora o número de horas seja o mesmo, às vezes, nos parece muito e pode, também, parecer pouco. Nossas vivências temporais são plurais e escapam aos períodos de horas/relógio - um tempo divisível/mensurável. O tempo do *grupo de estudos* para cada criança, como disse Ana Paula, *parece pouco tempo (...) Também não tenho como dizer que o grupo de estudos uma vez por mês apenas não adianta.*

(...) tal como outros dados, ele [o tempo] *se furta a qualquer classificação como "natural" ou "social", "subjetivo" ou "objetivo", pois é uma coisa e outra.*
(ELIAS, 1998: 94)

O modo aprendido de compreender o aprender e o ensinar organizando e "controlando" as aprendizagens leva-nos, muitas vezes, a não compreendermos/vermos a aleatoriedade e as incertezas constitutivas dos nossos fazeres cotidianos, dentro e fora da escola. Aprendemos diante do imprevisível. As incertezas, mais do que as certezas, muito nos ensinam, possibilitando *espacostempos* para a indagação, o questionamento e a dúvida - instigadora, desestabilizadora e um caminho potente para a descoberta do novo.

(...) tatear no escuro pode ser uma forma interessante de enxergar o que antes não víamos e de aprender que as incertezas, ao mesmo tempo em que nos guiam em direções imprevisíveis, são constituídas de potencialidades. Nosso trabalho de professoras confirma, a cada dia, uma formulação de ciência em que conceitos tais como a ordem, a estabilidade e a previsibilidade são questionados (...)
(LACERDA, 2002:76)

No encontro seguinte, Ana Paula inicia a discussão pedindo à Penha para ler um trecho do texto da Maria Teresa Esteban (2001/2002) que, coletivamente, estudávamos. E emocionada, pelo aprendizado realizado, argumenta:

> *O grupo de estudos foi para mim uma experiência gratificante esse ano. Porque foi a descoberta de uma outra maneira de entender o processo da alfabetização. Voltando a nossa discussão no encontro passado percebi, voltando ao texto, em casa e com calma, que não dividir e classificar as crianças, trabalhando com todas, em sistema de rodízio, foi importante para que o meu olhar para as crianças mudasse. O tempo, mesmo parecendo pouco, do grupo de estudos é um tempo para chegar mais perto, para tentar compreender o modo de pensar das crianças, até porque o modo como ainda organizamos as atividades na sala de aula, às vezes, ou, muitas vezes, não possibilita essa aproximação. No fundo, descobri que a vantagem é para professoras e crianças. Esse texto* [cujo trecho lido está ao lado] *me ajudou a ver isso.*

Abandonando a expectativa de hierarquizar os sujeitos segundo as diferenças e semelhanças identificadas pelos procedimentos avaliativos, o processo de avaliação passa a ter como objetivo interrogar o processo ensino/aprendizagem para melhor compreendê-lo. Compreender o compreender do outro (Bateson) é um dos aspectos centrais para que o/a professor/a conduza a prática pedagógica na perspectiva da heterogeneidade e se vincula à possibilidade de instaurar um processo reflexivo em que o/a professor/a compreenda o seu compreender. Esta é uma característica que também merece ser destacada: a avaliação não focaliza exclusivamente ao aluno, ela indaga todo o processo ensino/aprendizagem. Interrogar o que adquire visibilidade mostra-se indispensável para uma melhor compreensão da relação ensino/aprendizagem. (ESTEBAN, 2001/2002: 55,56)

Ana Paula, no movimento de interrogar a própria prática, no diálogo *práticateoriaprática,* descobriu *uma outra maneira de entender o processo da alfabetização.* Descobriu, porque compreendeu, não ter sentido *dividir e classificar as crianças* segundo seus saberes e não saberes, pois conhecimentos diferentes circulam na sala de aula, nos *grupos de estudos.* As crianças vivenciam processos diversos, revelando-nos trajetórias variadas e singulares em seus modos de aprender. Diferença. Sempre diferença e não homogeneidade de caminhos, aprendizados, conhecimentos, desconhecimentos, conforme aprendemos. Possamos ou não compreender/ver, o processo *ensinoaprendizagem* é constituído pela diferença. Logo, passa a não ter sentido selecionar os que não *acompanham a turma* para as *aulas de apoio,* conforme insistia a escola.

Na discussão realizada, Ana Paula destaca que, no último *grupo de estudos,* trabalhou com Marcio,

um aluno que revela um outro modo de ser e de aprender. Ele tem saberes, sim. Mas ele seria um aluno, como o Rafael M., que teria ficado o ano todo no apoio, discriminado. Ele faz as atividades. Faz num ritmo diferente do esperado. Mas faz. Hoje consigo compreender assim e vejo seus saberes. Trabalho como ele para que seus não saberes virem saberes. Não sei se o que faço realmente ajuda. Mas não é esse o meu papel de professora?

A professora, no fazer cotidiano, vai construindo seu saber-fazer. Sem receitas *a priori.* Sem caminhos predefinidos que precisam ser seguidos. No processo de *reflexão-na-acção* (SCHÖN, 1995) vai experimentando, investigando sua prática pedagógica e tentando compreender os modos de compreender de seus alunos e alunas e, nesse processo, em vez de mera executora do pensado por outros, cria/recria alternativas pedagógicas e formas de intervenção mais favoráveis à alfabetização dos alunos e alunas.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.
(NÓVOA, 1995: 28)

O *grupo de estudos,* um *espaçotempo* privilegiado *para chegar mais perto,* olhando e ouvindo as crianças com mais atenção, procurando compreender como aprendem, o que aprendem, o que sabem e ainda não sabem. Ao experienciar o movimento de investigar o processo de construção de conhecimentos de seus alunos e alunas, Ana Paula vai compreendendo o que antes não compreendia e começa a ver o que antes não via. Vai tornando-se *professora-pesquisadora de sua própria prática.* Esse aprendizado, como ela própria nos disse, provoca mudanças em sua prática da sala de aula, pois *trabalhando com todas, em sistema de rodízio, foi importante para que o meu olhar para as crianças mudasse (...) No fundo, descobri que a vantagem é para professoras e crianças.*

(...) Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja ***possível*** *ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis.*
(SCHÖN, 1995: 86)

Apesar da pressão sofrida, durante todo o ano, para fazer como as demais professoras nas *aulas de apoio* – trabalhar, apenas, com as crianças que apresentavam "dificuldades" -, Ana Paula e Penha, por terem compreendido o eixo excludente de tal ação, buscavam redefinir o sentido da avaliação, tornando-a uma *prática de investigação* (ESTEBAN, 2001a), incorporada à ação pedagógica realizada cotidianamente.

Nesse processo, procuram compreender o experienciado, por elas próprias e as crianças, na perspectiva da ampliação, individual e coletiva, do conhecimento. Os *ainda-não-saberes* (idem) articulados aos interesses, aos desejos, ao significativo para crianças e professoras, vão sinalizando o que trabalhar com os alunos e alunas, o que estudar nos *espaçostempos* compartilhados de reflexão e investigação sobre a ação. O processo *ensinoaprendizagem*, em vez dos "resultados" desse processo, passa a ser o eixo do trabalho na perspectiva da *avaliação como prática de investigação*. Com isso, não apenas as crianças são avaliadas. Todos os sujeitos que participam da relação pedagógica fazem parte desse movimento investigativo e avaliativo. Como disse Ana Paula: *o grupo de estudos tem como mote as potencialidades de nossos alunos e a avaliação de nossas práticas.*

O desafio de trabalhar com a heterogeneidade, de modo que a pluralidade de caminhos de aprendizagem seja a expressão da singularidade dos sujeitos envolvidos na relação *ensinoaprendizagem*, intensificava-se face às opções teóricas assumidas.

O que faziam e viviam no *grupo de estudos* (re)alimentava o trabalho na sala de aula e vice-versa. Em vez de momentos estanques, numa leitura simplificadora do cotidiano escolar, ações

Neste processo de tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas, de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, [as professoras] assumem uma ***postura investigativa****, tornando-se* ***professoras - pesquisadoras de suas próprias práticas.*** *Muda o seu olhar, o seu escutar, o seu tocar, o seu provar, o seu cheirar; elas mobilizam todos os sentidos e os seus conhecimentos teórico - práticos para melhor compreender o que agora lhes parece tão complexo.*
(GARCIA & ALVES, 2002: 117,118)

A avaliação como prática de investigação tem o sentido de romper as barreiras entre os participantes do processo ensino/aprendizagem e entre os conhecimentos presentes no contexto escolar (...) Investigando o processo de ensino/aprendizagem o professor redefine o sentido da prática avaliativa. A avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados,e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem. Investigando, refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades de seus alunos, individual e coletivamente considerados.
(ESTEBAN, 1999a:24)

pedagógicas em *espaçostempos* diferenciados que retroagem entre si e sobre o todo, o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

No último Conselho de Classe (18/12/03), Penha, ao falar sobre sua turma, destaca:

> *(...) Foi muito bom trabalhar com o grupo de estudos, pois as crianças não tinham de ser separadas em "fracas" e "fortes". Elas aprenderam muito e nós também.*

Penha, em seu enunciado, indicia o caráter classificatório e seletivo dos instrumentos e procedimentos de avaliação ainda adotados pela escola. A forma negativa utilizada – *não tinham de ser separadas* – não carrega em si a afirmação de que as crianças *tinham de ser separadas em fortes e fracas*? *Com o grupo de estudos* isso não "precisou" acontecer.

Na avaliação classificatória, o desempenho dos alunos e alunas, ao ser comparado ao resultado esperado e previsto pela professora, gera uma *medida* traduzida, nesta escola, em *notas* lançadas no boletim ao final de cada etapa (cada trimestre). A hierarquia criada pelas *notas* abre espaços para a classificação: as crianças são imaturas ou maturas; lentas ou rápidas; capazes ou incapazes; fracas ou fortes; autônomas ou dependentes, sabem ou não sabem etc. Essa prática avaliativa, constituída na perspectiva da homogeneidade, justifica a aprovação/reprovação dos alunos e alunas e a exclusão.

A valorização dos conhecimentos "assimilados" pelos alunos e alunas, a partir do que foi ensinado/transmitido pela professora, além de revelar a concepção mecanicista de aprendizagem subjacente à prática pedagógica, torna visível uma noção de avaliação da aprendizagem que remete a uma *medição*

A idéia recursiva [o princípio da recursão organizacional] *é portanto uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e autoprodutor.*
(MORIN, 1995: 108)

(BARRIGA, 1993, 1999). A *nota* obtida nas provas determina se o(a) aluno(a) pode ser promovido(a) para a série seguinte. Compreendida como um instrumento de avaliação objetivo, válido e confiável, *é difícil trabalhar sem a prova. Toda a estrutura da escola puxa para isso (...),* disse uma professora no Conselho de Classe.

Nesse sentido, é emblemático o que Rafael M. vivenciou na 2ª série. No final da 1ª etapa, sua média foi 1,5. Segundo a professora foi em matemática a maior dificuldade. Fiquei admirada, pois nos dois anos de convívio com Rafael M. pude observar a facilidade que demonstrava em resolver os desafios matemáticos, propostos por suas professoras. Com rapidez e desenvoltura fazia as operações necessárias. Ao expressar minha surpresa, ouvi da professora: *pois é, e o pior é que ele sabe!*

A verificação da aprendizagem é realizada sobre o produto, levando a professora a acreditar que as respostas "certas" dadas às questões perguntadas são "as aprendizagens" realizadas pelos alunos e alunas. Conseqüentemente, a resposta errada significa o não saber. O movimento de apropriação de conhecimentos e as relações que, nesse processo, vão se estabelecendo e não se revelam imediatamente são menosprezados e desconsiderados. Mede-se, a partir dos conhecimentos previamente considerados relevantes pela professora da turma, ou como ouvimos na escola, pelas professoras da série, o desempenho das crianças na prova ou nos testes. Para algumas professoras, como a do Rafael M., na 2ª série, mesmo sabendo que a criança sabe, se a resposta esperada não for dada no momento esperado, vem a indicação para as *aulas de apoio* e se o(a) aluno(a) não conseguir "superar as dificuldades" fica retido(a) na série, pois os processos, percursos, ritmos, lógicas

Temos afirmado que os sistemas de notas escolares não são inerentes à prática educativa nem aos sistemas de exames. A nota escolar é um ato que se materializa no século XIX. De fato perverteu as relações pedagógicas ao centrar o resultado de um curso, e portanto sua valoração, apenas em função do exame. Por isso pode-se afirmar que a atribuição de notas não responde a um problema educativo nem está forçosamente ligada à aprendizagem. Sua tarefa se aproxima mais do poder e do controle (...) existe uma dificuldade, dentro dos postulados da teoria da medida e em particular na regra do isomorfismo, que a um número atribuído a um sujeito corresponda uma qualidade chamada aprendizagem. Só um ato de alienação pode conseguir que o aluno veja seu trabalho refletido numa nota. Porque o número atribuído, seis, oito ou dez, guarda uma total independência do objeto ao qual se supõe estar se referindo (...) O exame converte a informação em um decálogo que se deverá recitar, e a nota sancionará se foi respondido o que o professor esperava como resposta correta.
(BARRIGA, 1999: 78,79)

e resultados diferentes são compreendidos como ausência de aprendizagem.

Os conselhos de classe, *tempoespaço* onde as decisões relativas a aprovação ou reprovação dos alunos e alunas são apenas legitimadas e, às vezes, discutidas e repensadas, agudizavam a tensão permanente entre *regulação* e *emancipação,* presente no cotidiano escolar.

Enquanto uma professora reprova oito alunos e diz: *eu sempre me pergunto como foram parar na 3ª série!,* outras, apesar da crença na objetividade e legitimidade da prova e testes, admitem que *as notas dos testes e das provas não dão conta.* Percebendo o movimento vivenciado pelas crianças em seus processos de conhecer e aprender, mesmo com *ressalva,* aprovam alunos e alunas que não se "encaixam" no perfil preestabelecido (e idealizado) para cada série. Informações sobre o vivido por essas crianças, dentro e fora da escola, são incorporadas aos procedimentos de avaliação, abrindo espaços para reflexão e compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado e processual.

A avaliação tradicionalmente tem pretendido atribuir objetivamente valores aos processos desenvolvidos e resultados alcançados, no entanto, o cotidiano da sala de aula nos mostra quanto podem variar estes valores, como é impreciso o ato de avaliar, como cada processo de avaliação comporta diferentes análises.
(ESTEBAN, 2001: 185)

A professora da 4ª série nos diz:

> *Não fechei a nota da Amanda* [uma aluna com 15 anos]. *Falta apenas Estudos Sociais. Ela ontem teve uma audiência e não fez a prova. Mas, não vou deixá-la na 4ª série. Ela se esforçou tanto no último trimestre em matemática.*

Suzana enfatiza os motivos pelos quais aprovou uma aluna que a preocupava por estar cursando, pela segunda vez, a 1ª série:

> *(...) em outubro ela começou a avançar (...) Não freqüentava o apoio. Ela foi aprovada na média (...) não é que não saiba ler. Ainda se perde na hora de elaborar um texto. Michelle é uma aluna*

> *repetente, por isso catei os décimos. Ela avançou. A turma a acolheu muito bem. Eles ajudavam Michelle o tempo todo. Discutíamos o processo dela na rodinha. Os pais, também, a acolheram muito bem. Pensei tudo isso e a aprovei.*

E Margarida, professora responsável pelo trabalho com os alunos (e alunas) encaminhados(as) para o *Projeto Lendo e Escrevendo*, vai evidenciando ações pedagógicas articuladas pela heterogeneidade e desenvolvidas na perspectiva da inclusão, ocultada, muitas vezes, pela visibilidade conferida na busca da homogeneidade das práticas pedagógicas e aprendizagens realizadas pelos estudantes e professoras.

> *Washington foi uma vitória enorme para a Dayse. As crianças da Janaína, especialmente Amanda B., foi uma vitória. Não sabíamos o que fazer. Fomos tentando, ousando e arriscando. Deu certo. Maikon foi outra vitória. Eu sempre acreditei nele e meu coração ficava pequenininho. É mais do que ensinar. É cuidar. Cuidar para que essa criança seja incluída e encontre um grupo. Com Amanda, da 4ª série, também foi assim (...) Senti Janaína, Flor e Jaciara como parceiras. Jaciara foi a vitória com Diego, tantas vezes repetente. Ela ia nutrindo ele de crença e abrindo possibilidades para que aprendesse. Parece bobagem, mas não é. São histórias de vitória com crianças que por vários anos seguidos vinham experimentando, nesta escola, a reprovação.*
> (Margarida, Conselho de Classe, 18/12/02)

A avaliação classificatória fortemente delineada pela regulação/exclusão dialoga e polemiza com o compromisso emancipatório/includente da avaliação como *prática investigativa.* Uma concepção ainda frágil e facilmente abafada por práticas avaliativas discriminatórias, hegemônicas na sociedade e no dia-a-dia da escola. Mas, por fazer parte dos múltiplos conhecimentos,

crenças, valores e interesses enredados (e entrelaçados) na complexidade do cotidiano escolar, mesmo incipiente, gerou questionamentos, deslocando para o lugar da dúvida os modos usuais de fazer e pensar a prática avaliativa, fortemente marcada pelas práticas da exclusão. O compromisso com uma escola e sociedade menos excludente está articulado à interrogação do papel desempenhado pela avaliação na elaboração de uma pedagogia da inclusão.

Embora a direção insistisse na uniformização das práticas nas *aulas de apoio*, a diferença, ao contrário da homogeneidade, cria possibilidades de mudança, de criação e inovação. Uma professora da 3ª série, ao fazer referência ao trabalho realizado nas *aulas de apoio*, falou para o grupo:

> *Fizemos* [as professoras da 3ª série] *grupos mais ou menos fixos. Chamava um ou outro aluno, às vezes (...) O modo de trabalhar da Penha e Ana Paula, eu tenho vontade de experimentar, se eu continuar com a turma (...)*

Não acreditamos que a escola possa transformar a sociedade. Tampouco acreditamos que uma sociedade excludente como a nossa possa deixar de produzir fracasso escolar. No entanto, acreditamos, e a nossa pesquisa demonstra, que é possível instaurar práticas que atuem no sentido de transformação da escola como parte do processo de transformação social. Estas mudanças não podem ser impostas, precisam ser construídas cotidianamente de modo que a perspectiva democrática vá impregnando as práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso.
(ibid.,187)

* *
*

Tia, eu ontem li isso tudo aqui sozinha. Quer ver?

Soube, pela mãe do Rafael M., que ele vai pela rua *tentando ler o que vê*. Mas, enfatiza: *ele só lê palavras miúdas.*

Quando indaguei o que significavam *palavras miúdas*, respondeu-me: *palavras pequenas, que sabe de cor!* E relatou: *outro dia fomos ao Barra Shopping e ele falava "SHO..... Shoooo..... é SHOPIM, mãe?" Ele agora está assim: lê na rua, na televisão, nos papéis que encontra pela casa...*

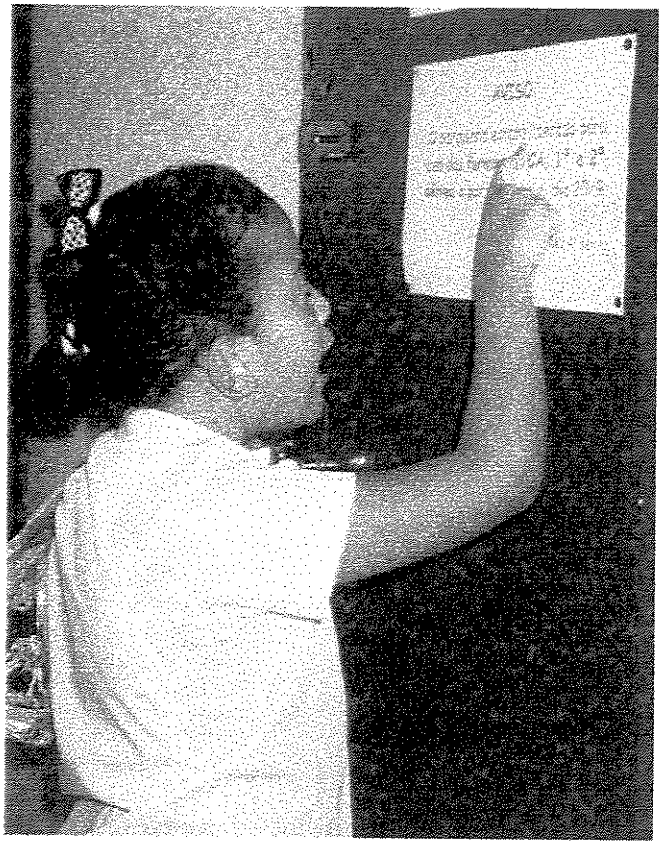
A partir do que disse, perguntei: será que ele só lê *palavras miúdas,* mãe? Com uma expressão de satisfação e um leve sorriso esboçado, ficou me olhando...

Não era apenas Rafael M. que lia "tudo". Um dia, saindo da sala da coordenação com Rosiane, ela parou em frente à porta e disse: *Tia, eu ontem li isso tudo aqui sozinha. Quer ver?* Foi apontando com o dedo as palavras, enquanto lia:

AVISO

O PARQUINHO ESTÁ LIBERADO PARA USO DAS TURMAS DE C.A., 1ª E 2ª SÉRIES A PARTIR DE HOJE, DIA 20/9.

EQUIPE DA C.A. À 4ª SÉRIE



As crianças descobriram que podiam ler as palavras do mundo e, não apenas, as das atividades realizadas na escola. Até enquanto merendavam diziam:

- *Já sei ler o nome desse biscoito, é Triunfo!*
- *Estou tomando Todynho!*
- *Sua água, tia, é Minalba!*
- *Eu leio as histórias lá em casa sozinha. Minha mãe não precisa mais ler pra mim!*

Expressavam satisfação pelo aprendizado. Durante a realização das atividades era comum presenciarmos crianças lendo gibis e livros de histórias, que pegavam no *cantinho dos livros* ou traziam de casa. Durante a *rodinha* - atividade inicial do dia, onde conversavam sobre fatos acontecidos em casa; planejavam, coletivamente, o que fariam na escola ou a professora iniciava um tema a ser estudado - algumas crianças pegavam livros de histórias e ficavam envolvidas na leitura, como se nada mais estivesse acontecendo.

As crianças pelo o que eu podia observar, não liam para "fazer dever" ou porque a professora "mandava". Liam porque queriam. Comentavam entre si o que encontravam nos livros. Gostavam de ler e chamavam, a mim e a professora, para ouvirmos suas leituras, permeadas de desejo e prazer. Leituras realizadas no cotidiano da sala de aula, revelando-nos uma realidade nem sempre existente nas escolas.

A preocupação com os "temas" e "conteúdos", combinados nos planejamentos, e que deviam ser trabalhados, durante um determinado tempo escolar, em vez de impulsionar mais e mais, "freava", por vezes, esse processo vivenciado pelas crianças. As leituras e escritas realizadas, em diferentes momentos, ficavam restritas às "tarefas" que precisavam ser "cumpridas".

Entretanto, as professoras dessa turma, tanto as da classe de alfabetização como a da 1ª série, esforçavam-se para que o ensino da leitura e da escrita não fosse de *reconhecimento e reprodução*, mas, prioritariamente, de *conhecimento e produção* (GERALDI, 1997). Procuravam garantir que as crianças escrevessem, como podiam e sabiam, o que pensavam e viviam dentro e fora da escola, de modo que no processo de produção ações com a linguagem e sobre a linguagem fossem desenvolvidas. Empenhavam-se para que as leituras realizadas mobilizassem o grupo, instigando-o a procurar novos textos, novas leituras.

Assumamos uma utopia, e vamos ver que, em decorrência dela, o ensino de língua será a própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeit em processo, visando à conquista de uma certeza: a da sua não inserção no quadr das tranqüilidades que o ajuste social lhe confere. O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático só lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante qu fosse.
(GERALDI, 1997: 122,123)

Intenção e ação transformadas em um grande desafio, para as professoras, devido à forma aprendida de ensinar a ler e a escrever. Um modo subsidiado por uma concepção de língua como um sistema estável e imutável, um conjunto de signos que se combinam de acordo com regras específicas, que precisam ser aprendidas e reproduzidas. As próprias crianças forneciam pistas

valiosas, para que as alternativas pedagógicas pensadas, sugeridas e praticadas não se limitassem à *produção de textos para a escola* (idem).

Por várias vezes, Penha sentiu-se frustrada mediante a resistência das crianças em rever e analisar seus próprios textos. Elas reclamavam. Não queriam fazer. Quando faziam, cediam às pressões sofridas pela professora. Algumas enrolavam, enrolavam e não realizavam a atividade.

Na semana do dia das mães, Penha propôs às crianças a escrita de uma carta para a mãe (ou quem cumprisse esse papel em seus grupos familiares). A turma iria ao correio postar a carta. Para surpresa da professora, a proposta foi aceita sem restrições.

Penha escreveu em um texto (vide anexo) para o Boletim do GEFEL (um impresso de publicação interna, frente e verso, onde as professoras escrevem e socializam suas experiências):

> *(...) expliquei aos alunos como seria encaminhada a proposta: 1)teríamos que pensar no que iríamos escrever, tentando abrir o coração, colocando na carta tudo o que estivéssemos sentindo. Naquele dia iríamos fazer o rascunho, pois se a mãe ia receber, teríamos que revisar o texto e caprichar para que ela pudesse ler e entender a mensagem; 2) prepararíamos um papel de carta para que esta fosse passada a limpo. 3)Preencheríamos os envelopes com os dados referentes pesquisados pelos alunos, em casa, e esta carta seria colocada no correio para que chegasse ao seu destino.*
> (Penha, Boletim do GEFEL, Ano I, nº 2, jul/2001)

A professora chamou atenção para as *razões para dizer* – semana do dia das mães - *e o que dizer: pensar no que iríamos escrever, tentando abrir o coração, colocando na carta tudo o que estivéssemos sentindo.* As crianças estavam interessadas e queriam escrever para

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
a)se tenha o que dizer;
b)se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
c)se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
d)o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, numa linguagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
(GERALDI, 1997: 137)

suas mães. Em vez de uma "tarefa" a cumprir, um projeto, tornado coletivo, a ser realizado, mobilizando sentimentos, desejos, vontades, conflitos. Um aluno, em sua carta, escreve (e fala) para a mãe sobre a vontade de poder visitá-la mais vezes e de morar com ela e não com o pai, com quem vivia. É evidente o caráter dialógico de sua escrita: escreve para ser lido. Dirige-se, nessa situação, a alguém específico, destinatário que influencia a composição e o estilo do seu enunciado e constitui-se como *locutor*, sujeito enunciativo.

(...) O papel dos ***outros****, para os quais o enunciado se elabora, como já vimos, é muito importante. Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de* ***dirigir-se*** *a alguém, de estar voltado* ***para o destinatário.***
(BAKHTIN, 1997b: 320)

Penha explica para a turma a importância de *fazer o rascunho, pois se a mãe ia receber, teríamos que revisar o texto e caprichar para que ela pudesse ler e entender a mensagem.* Era necessário pensar no que dizer e como dizer o que se queria e podia falar para a mãe. Rever o texto, preparar o papel de carta, *passar a carta a limpo* e subscrever os envelopes, processo realizado com as crianças organizadas em grupos menores, mobilizou a turma durante três dias consecutivos, ressaltou a professora.

> *(...) É bom ressaltar que durante a atividade o que me chamou atenção foi o passar a limpo, pois essa carta não seria lida somente por mim, mas principalmente pelas mães e até por outras pessoas. Por isso, deveríamos estar atentos a algumas questões que nela aparecessem como: sentido, organização, ortografia, legibilidade da letra usada. Também pude notar que não houve resistência da turma em passar a limpo como em algumas propostas anteriores (...) esta carta tinha um sentido para eles reverem o texto escrito (suas mães iam ler), o que nem sempre foi possível* [garantir] *em todas as escritas propostas em sala.*
> (idem)

(...) Talvez nesse tópico [a escolha das estratégias] *que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se* ***interlocutor*** *que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como "co-autor" que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.*
(GERALDI, 1997:164)

Atenta ao que diziam e faziam seus alunos e alunas, Penha foi aprendendo, com as crianças, a diferença entre produzir (e

rever) textos para serem lidos apenas pela professora, visando verificar a aprendizagem do que foi ensinado, e produzir (e rever) textos onde sentidos, idéias, sentimentos, compreensões possam ser partilhados (e negociados) em um processo enunciativo. A *reflexão sobre a acção* e *sobre a reflexão-na-acção* (PÉREZ GÓMEZ, 1995) a fez pensar em alternativas outras de trabalho que proporcionassem às crianças a consolidação e a ampliação de conhecimentos sobre a leitura e a escrita em situações de interação, interlocução, dialogia.

*(...) a **prática** é mais um processo de investigação do que um conjunto de aplicação. Um processo de **investigação na acção,** mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interacções da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.*
(PÉREZ GÓMEZ, 1995: 112)

As crianças, do mesmo modo que procuravam e trocavam livros e gibis para ler, durante as atividades realizadas cotidianamente na sala de aula, usavam a linguagem escrita para nomear e caracterizar bonecos desenhados; listar o nome das figurinhas que colecionavam; registrar uma descoberta realizada; criar histórias; resolver conflitos com os colegas e a própria professora; escrever no diário de campo etc. Escreviam e liam independente da solicitação da professora.

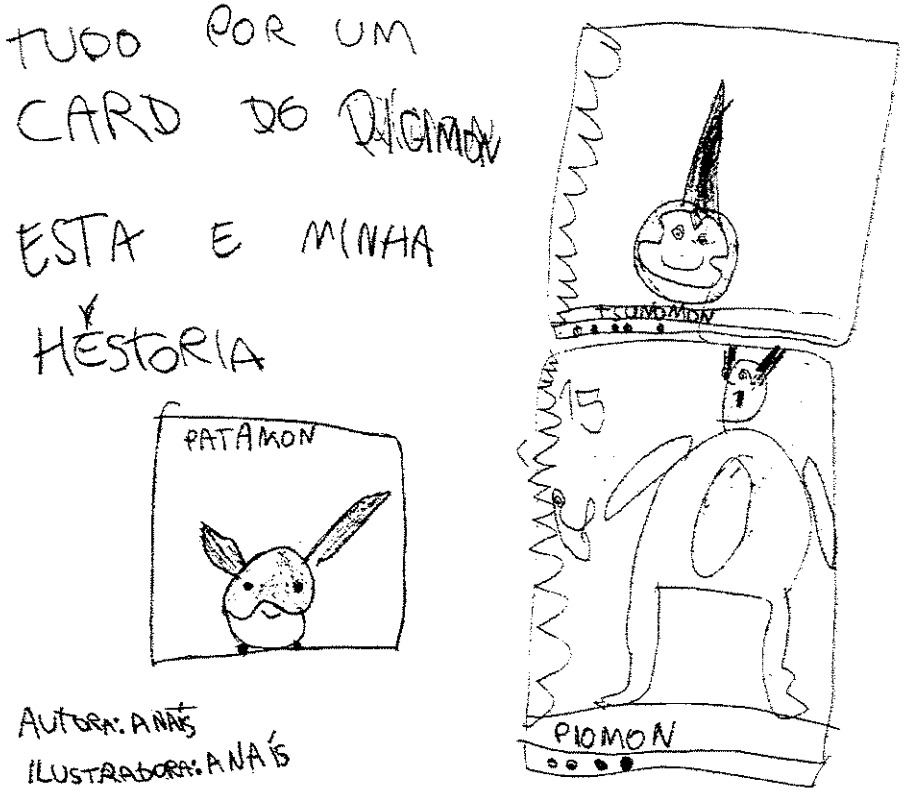
O aprendizado da leitura e da escrita, para essas crianças, confirma o ressaltado por Vygotsky (1989): a leitura e a escrita devem ser algo que a criança necessite.

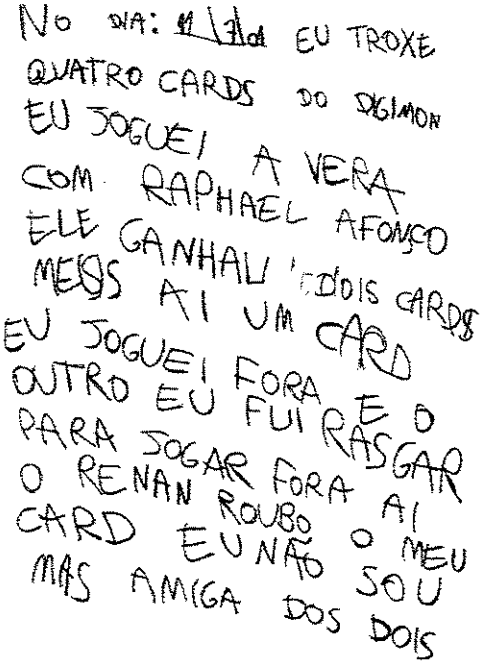
(...) a escrita deve ter significado para as crianças (...) uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.
(VYGOTSKY, 1989: 133)

Um dia, durante o recreio, Anaís me procurou muito aborrecida porque acabara de se desentender com um dos seus colegas prediletos, Raphael A. Quando retornamos à sala, passado algum tempo, ela me diz: *Tia, escrevi a história da minha briga com o Raphael A. Quer ler?*

Anaís narra, por escrito, como tudo aconteceu. Seu texto, mesmo sem pontuação, com questões ortográficas (poucas) para resolver, e omissão de referentes, por exemplo, *eu joguei* [bafo-bafo] *a vera* [para valer] *com Raphael Afonço,* deixa claro para o leitor o

motivo da briga. Ela me entrega três folhas grampeadas, como se fosse um livro, onde assina como autora e ilustradora.





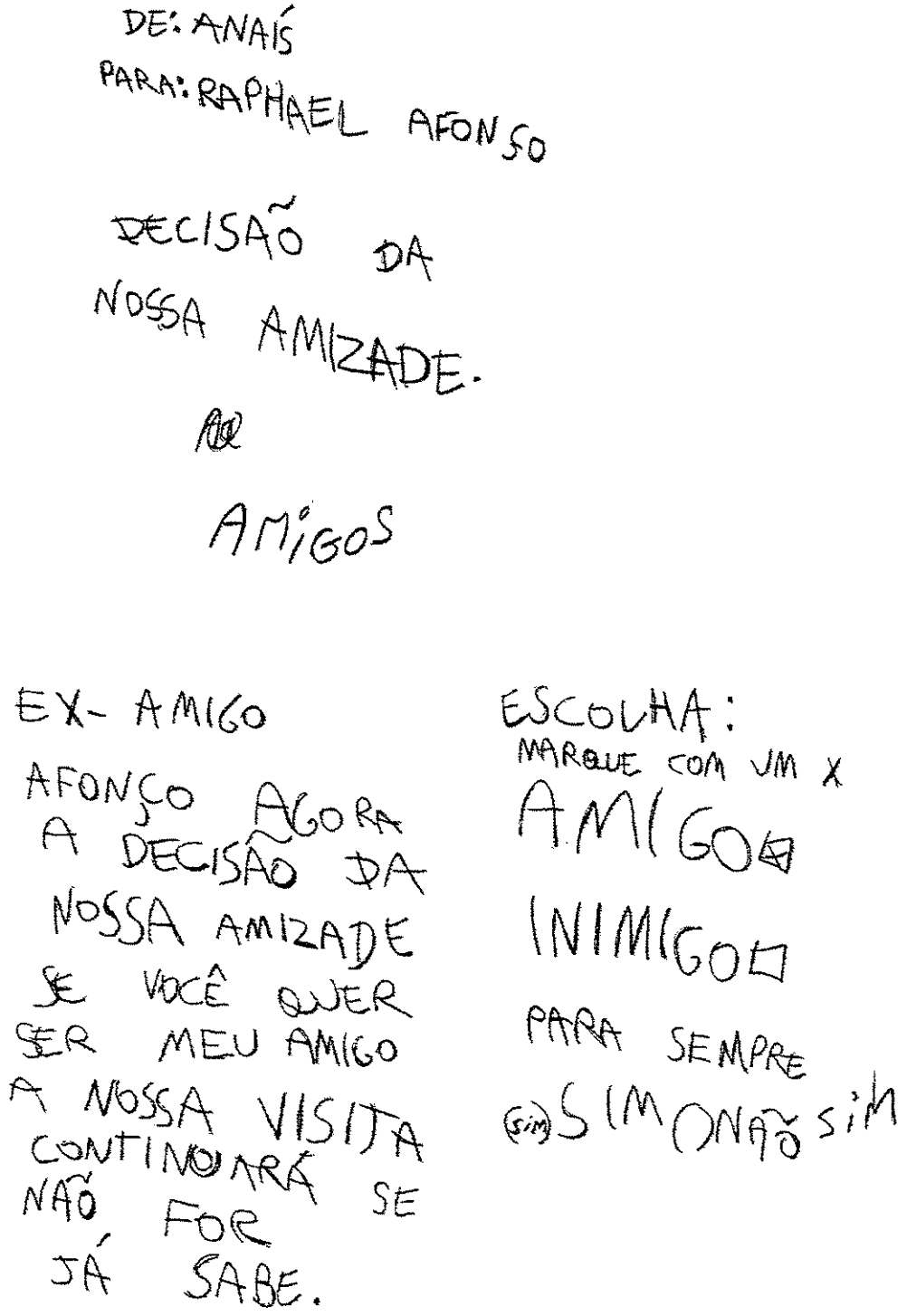
NO DIA 11/7/01 EU TROUXE QUATRO CARDS DO DIGIMON. EU JOGUEI A VERA COM RAPHAEL AFONÇO. ELE GANHOU DOIS CARDS MEUS AÍ UM CARD EU JOGUEI FORA E O OUTRO EU FUI RASGAR PARA JOGAR FORA AÍ O RENAN ROUBO O MEU CARD EU NÃO SOU MAIS AMIGA DOS DOIS.

Tudo indica que não voltou a ler o texto produzido, o que provavelmente provocaria a dúvida e o movimento de rever a escrita de certas palavras. Escreveu, por exemplo, *ganhou,* mas apagou e grafou **GANHAU.** Escreve então a palavra **DOIS,** com a letra **D** bem em cima da letra **U** da palavra apagada. Será que a falta de espaço entre as palavras levou-a a apagar a escrita inicial? O modo como escreve revela o domínio da segmentação convencional da escrita. Usou a letra **A** para escrever *ganhou* [**GANHAU**]. Ao contrário do imediatamente observável, Anaís escreveu "errado", as marcas deixadas em sua produção sinalizam que parece saber que se escreve *ganhou* com **O** e não com a vogal utilizada. Por que então usou a letra **A**?

(...) se da análise fonética, ortográfica, lógica ou gramatical, deslocarmos o enfoque para a questão da constituição do sentido e perguntarmos: como a criança se colocou nesse espaço de interlocução? Que posição assumiu para escrever o que escreveu?- vamos perceber indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura. (SMOLKA, 1988: 84)

Tomando o texto e as condições de produção como centro das análises efetuadas, o papel de escritora assumido por Anaís ganha expressão. Ela estava bastante chateada com a briga. O texto registra seus sentimentos e salienta a dimensão comunicativa do ato de escrever, prioritário para ela naquele momento. Tanto que escreve, logo em seguida, um novo texto em uma folha dobrada ao meio como se fosse um livro. Talvez essas preocupações tenham contribuído para que não percebesse a utilização do **A** em vez do **O,** ao escrever **GANHAU** [*ganhou*].

Escreve enunciando seu pensamento para o amigo (*o outro*). Entregou o texto para Raphael A. Ele leu, fez anotações e ao receber o material de volta Anaís me falou aliviada: *a nossa amizade continua. Nós não estamos mais de mal!* e, espontaneamente, me deu o texto para que eu o lesse.



Assim que li, expressei minha incompreensão com relação à parte final do texto: o que significa *a nossa visita continuará?* É

Raphael A. quem *já sabe*? Sabe o quê? Que *a visita não continuará* se não for mais seu amigo?

Anaís, surpresa por eu não ter compreendido o que para ela estava claro, tranqüilamente, explicou-me: *eu e o Raphael combinamos que ele vai na minha casa lanchar comigo, um dia. Se ele não for mais meu amigo não vai ter visita. Entendeu agora?*

Na produção inicial de textos é comum aparecer a *incompletude de enunciados*. A criança pode omitir referentes como fez Anaís. Raphael A., destinatário do texto escrito pela colega, sabia do que havia sido combinado entre eles e em vez de leitor é considerado, por Anaís, como protagonista de um diálogo. O texto para ele (e para Anaís), não contém enunciados "incompletos", como para mim.

Embora me desse os textos para que eu os lesse, não levou em conta o lugar do leitor (outro) que ocupo. As implicações do caráter dialógico da escrita são desconsideradas por ela, que se admira quando não compreendo partes do texto. O seu dizer, por escrito, nesse momento, também não foi tomado como objeto de atenção e análise. Para Anaís, o que importava era (re)definir compromissos e vínculos existentes entre ela e Raphael A.: *Ex-amigo Afonço agora a decisão da nossa amizade (...) escolha: marque com um x Amigo □ Inimigo □ Para sempre ( ) sim ( ) não.*

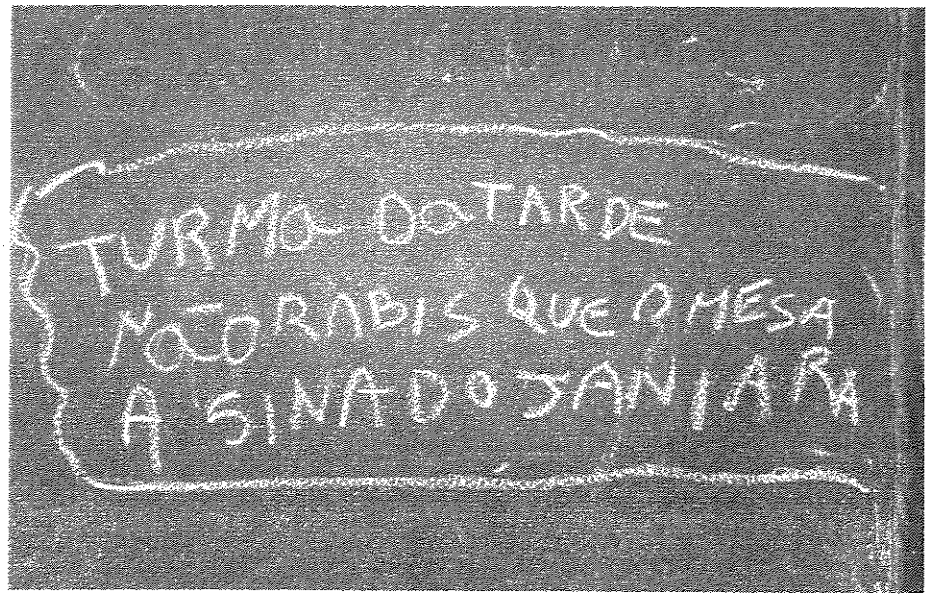
A linguagem escrita cumpria o papel de deixar registrado uma decisão tão importante. Não é essa uma das funções da escrita? Anaís parecia saber disso muito bem.

Janiara, colega de Anaís, por ter compreendido que através da linguagem escrita é possível falar com interlocutores ausentes, deixa um recado para a classe de alfabetização do 2º turno. Como

Esta [a incompletude de enunciados] *é uma decorrência típica das exigências de coordenação do fluxo do pensamento, enquanto discurso interior, com a organização de discurso comunicativo e com as operações de registro deste.* (GÓES & SMOLKA, 1993: 58)

(...) em circunstâncias em que o destinatário é mais concretamente configurado, como na elaboração de cartas e bilhetes, a criança tende a uma produção mais dirigida para o outro mas, aí, aparecem passagens que, de novo, revelam marcas da fala, configuradas no uso de estratégias de conversação, como se o destinatário estivesse presente. Por essa razão, podem aparecer referências exofóricas (relativas a contextos não lingüísticos e não partilhados pelo leitor) ou enunciados contendo relações não lexicalizadas. A incorporação das exigências desse modo de interação, no qual o escrever e o ler não ocorrem no mesmo tempo e espaço, se dá gradualmente. Aos poucos a criança passa a produzir, ajustando o discurso às necessidades de informação e características do leitor e às peculiaridades do propósito de interação.
(ibid., 68, 69)

permaneci na sala, na hora da saída, conversando com uma aluna que chorava, sem dizer a razão, li o que estava escrito no quadro:



TURMA DA TARDE
NÃO RABISQUE A MESA
ASSINADO JANIARA.

Não vi Janiara escrevendo. O que a mobilizou deve ter sido a conversa que Ana Paula teve com a turma sobre a limpeza das mesas. Algumas crianças alegaram que a *turma da tarde* também rabisca a mesa. Preocupada em conservar a limpeza efetuada na parte da manhã, Janiara toma a iniciativa de escrever para as crianças do 2º turno. Como Anaís, assina o texto marcando a autoria.

As situações de escrita espontânea, de textos não solicitados pela professora, multiplicavam-se. Passaram a escrever também no meu caderno de campo. No início, folheavam e ficavam admirados, como diziam, *com tanta coisa escrita*. Perguntavam-me: *pra que tudo isso, tia Carmen?* Conversávamos sobre a função desse caderno: lugar onde eu anotava o que vivíamos na sala de aula, na escola, nos passeios realizados, nas reuniões com as professoras. Um caderno memória para me ajudar na hora de escrever o texto

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (GERALDI, 1998: *70,71*)

sobre a pesquisa realizada com a turma. Ouviam atentos e alguns indagavam: *e você escreve tudo?*

O caderno, sempre por perto, no meu colo ou sobre alguma mesa, começou a ser pedido emprestado. Escreviam o número do próprio telefone, listavam os nomes dos colegas, desenhavam e escreviam sobre seus desenhos, deixavam recados para mim, escreviam sobre o vivido na escola, em casa, sobre o que faziam nos feriados ou férias, faziam continhas de matemática, como Michael etc.

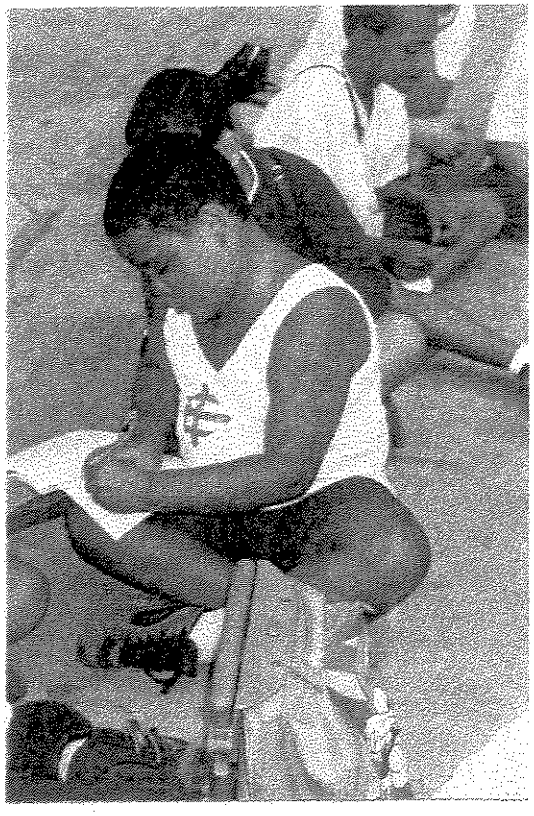
Os textos das crianças alternavam-se com os meus, ampliando e diversificando os registros (a memória) do experienciado de modo (co)partilhado. O lugar de interlocutoras, escritoras, co-autoras era ocupado pelos alunos e alunas durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, rompendo com a forma aprendida em nossos cursos de formação: primeiro a criança deve ser (considerada) leitora e escritora para então poder produzir textos.

As crianças aprendiam a ler e a escrever lendo e escrevendo. Embora essa afirmação pareça óbvia é bastante comum práticas alfabetizadoras que limitam as possibilidades de escritura, delimitando os espaços de elaboração e interlocução através da imposição de modos de fazer e de dizer únicos.

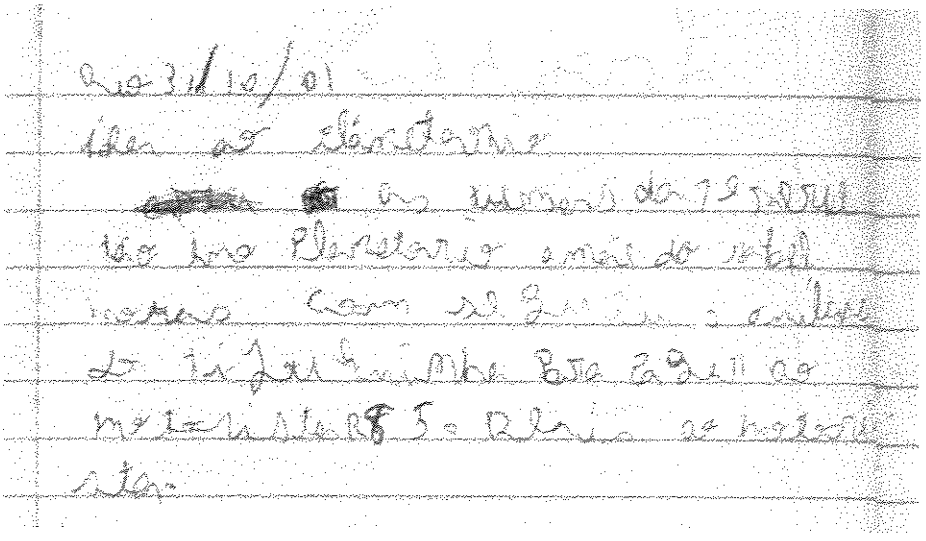
Em um dos passeios realizados – a ida ao Planetário da Gávea – Michael, ainda no pátio da escola esperando o ônibus chegar, me diz: *Tia me empresta o seu caderno? Me empresta a caneta também?*

Michael inicia um texto que vai sendo tecido, por várias mãos, durante a *ida ao Planetário.*

*Com o exercício de **dizer** das crianças pela escritura, das várias possibilidades que elas vão ocupando, dos distintos papéis que vão elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras... vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas "falas" e "lugares" sociais.*
*É este **trabalho**, então – não apenas de explicitação, mas de **constituição** do discurso social enquanto elaboração individual – que as crianças precisam (**poder**) realizar nas séries escolares da alfabetização. Desse modo, a escrita, além de "representar", institui e inaugura modos de interação, **transformando** a realidade sócio-cultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co)autoria na história de vida.*
(SMOLKA, 1988: 112)



Michael diz o lugar do passeio, quem conseguiu o ônibus e o valor pago. Mais do que essas informações seu texto evidencia como foi importante o que fez a mãe do Rafael M. Sem o ônibus provavelmente não haveria passeio.



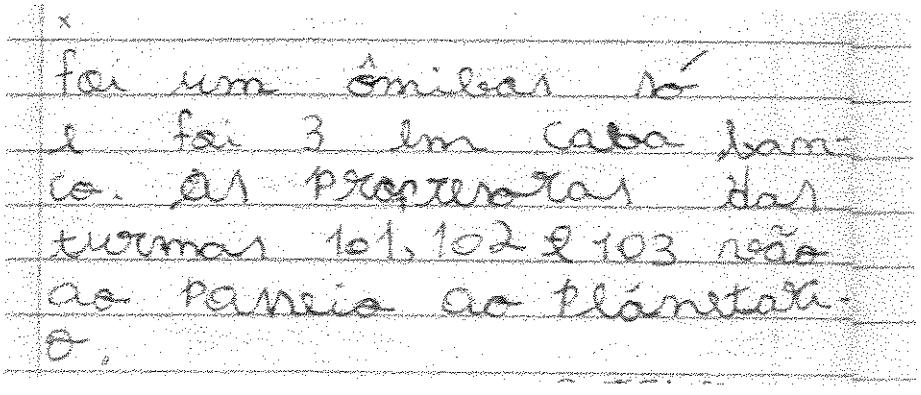
Ida ao Planetário

as turmas da 1ª serie
tão indo [ao] *Planetário a*
mãe do Rafael Moraes
conseguiu o ônibus
do Tijuquinha para pagar ao
motorista CR$ 50 reais ao
motorista.

Quando o ônibus chegou, embalado pelo alvoroço e alegria, Michael me devolveu o caderno. Dentro do ônibus várias crianças pediram-me o caderno. Após uma breve conversa ficou acertado que quem estivesse com o caderno, quando terminasse, passaria para outra criança. *Não vale a criança que já escreveu,* regra elaborada por uma das crianças e apoiada por todas (e que não foi respeitada).

Observei que Gabriel P. leu o que estava escrito. Fez uma cruz na linha logo abaixo do texto do Michael, revelando uma prática escolar bastante comum: na cópia do quadro a cruz indica que é para "pular uma linha". Penha, preocupada com o desempenho das crianças na 2ª série passava, como ela mesma dizia, de vez em quando, tarefas para serem copiadas do quadro.

Gabriel P. escreveu:



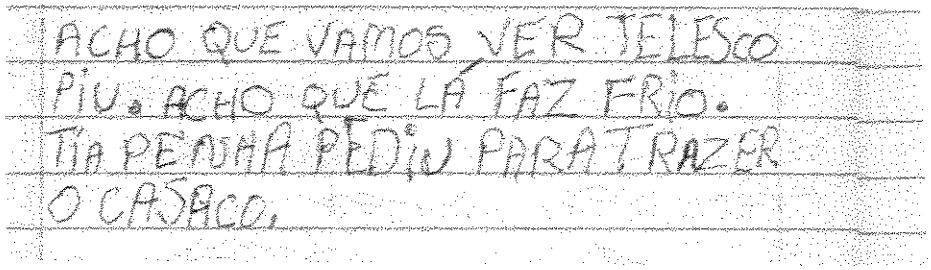
foi um ônibus só
e foram 3 em cada banco.
as professoras das turmas
101, 102 e 103 vão
ao passeio ao Planetário.

Como nos fala Bakhtin, os enunciados (orais e escritos) relacionam-se com *a palavra do outro.* Michael e Gabriel P., através de seus enunciados individuais, conferem vida às palavras utilizadas. Vida e expressividade gerada na experiência vivida - a ida ao Planetário. Provavelmente o escrito de Michael levou Gabriel P. a continuar escrevendo sobre o passeio. As informações são ampliadas - o ônibus é apenas um para as três turmas de 1ª

(...) o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações -respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só os elos que o precedem mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997a: 320)

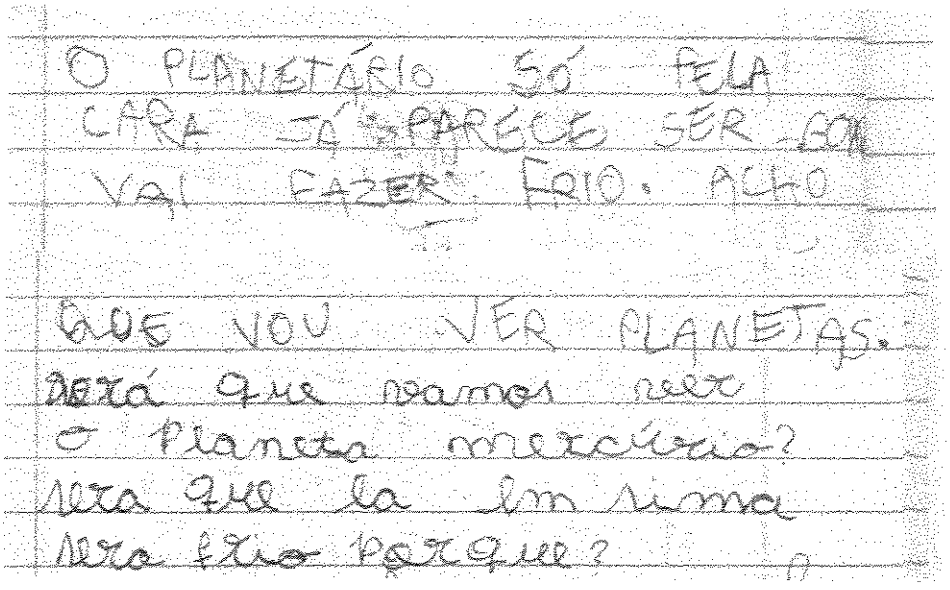
série e em cada banco há a necessidade de sentarem juntas, três crianças – e os elos com o enunciado anterior são mantidos.

Uma outra criança continua o texto anunciando o que pode encontrar no Planetário.


ACHO QUE VAMOS VER TELESCO
PIU. ACHO QUÉ LÁ FAZ FRIO.
TIA PENHA PEDIU PARA TRAZER
O CASACO.

Chegando no Planetário ficamos esperando, por um bom tempo, a saída de outra escola. As crianças, sentadas no chão, continuavam com suas escrituras. Anaís, como o colega que a antecedeu, registra suas expectativas, e a próxima criança elabora perguntas a partir do enunciado escrito por ela. O fluxo de enunciados seguintes é afetado pela forma através da qual cada enunciado é formulado e escrito, confirmando o que aprendemos com Vygotsky (1989, 1991); o ato de escrever, assim como o de falar, não é simples reflexo do pensamento.

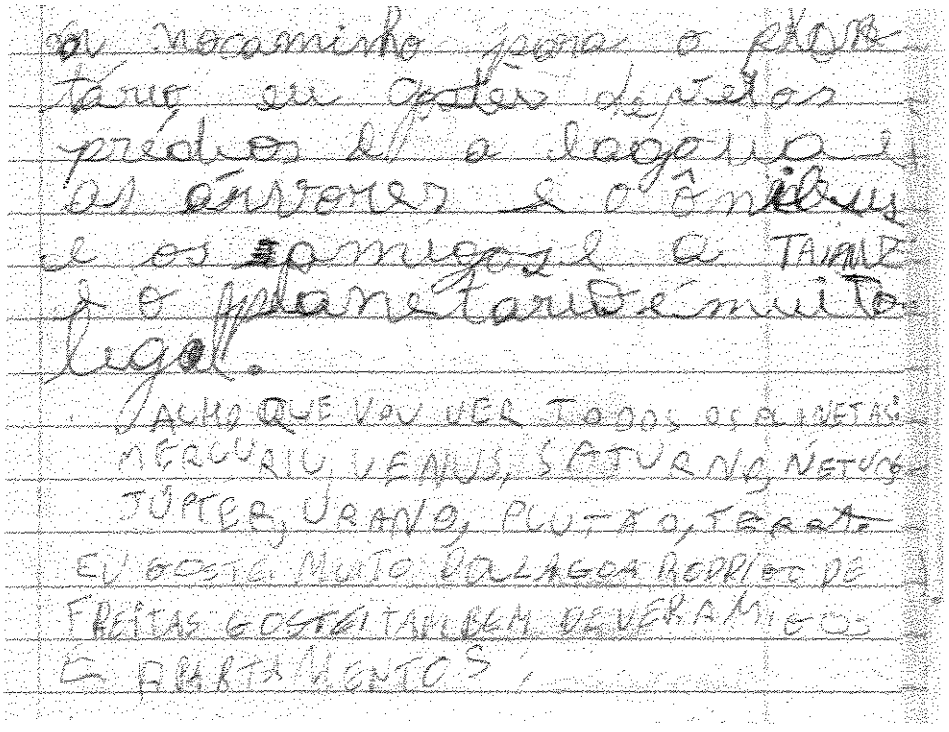
(...) O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas qu ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacion alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas.
(VYGOTSKY, 1991: 108)


O PLANETÁRIO SÓ PELA
CARA JÁ PARECE SER LEGAL
VAI FAZER FRIO. ACHO
QUE VOU VER PLANETAS.
Será que vamos ver
o Planeta mercúrio?
Será que lá tem lua
Será frio porque?

Nas próximas escritas, duas crianças trazem o que as impressionou após a passagem pelo túnel: a Lagoa Rodrigo de Freitas e os prédios. Crianças que residem em bairros populares, pouco arborizados, com predomínio de casas em vez de edifícios, e negligenciados pelo poder público. Não conheciam essa parte da cidade. Janiara disse que nunca tinha visto tantos *apartamentos. São bonitos, não é tia?* As escritas falam sobre o que observaram e conversamos no ônibus.

Já Gian, freqüentador dos espaços de lazer localizados na orla da Lagoa nos fins de semana, não demonstrou surpresa diante da paisagem. Escreve sobre um tema de seu interesse pesquisado nos livros e enciclopédias que constantemente levava para a sala de aula: os planetas. Enumera-os. Esperava vê-los no Planetário. Estava ansioso por isso.

A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.
(VYGOTSKY, 1999: 113)



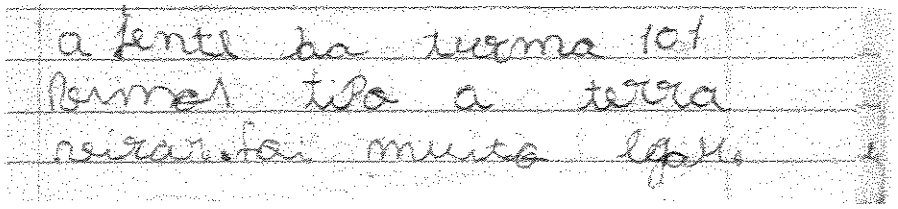
no caminho para o planetário eu gostei de ver os prédios e a lagoua e as árvores e o ônibus e os amigos e a Taiane e o planetário é muito legal.

ACHO QUE VOU VER TODOS OS PLANETAS: MERCURIU, VENUS, SATURNO, NETUNO, JÚPTER, URANO, PLUTÃO, TERRA.
EU GOSTEI MUITO DA LAGOA RODRIGO DE FREITAS GOSTEI TAMBÉM DE VER AMIGOS E APARTAMENTOS.

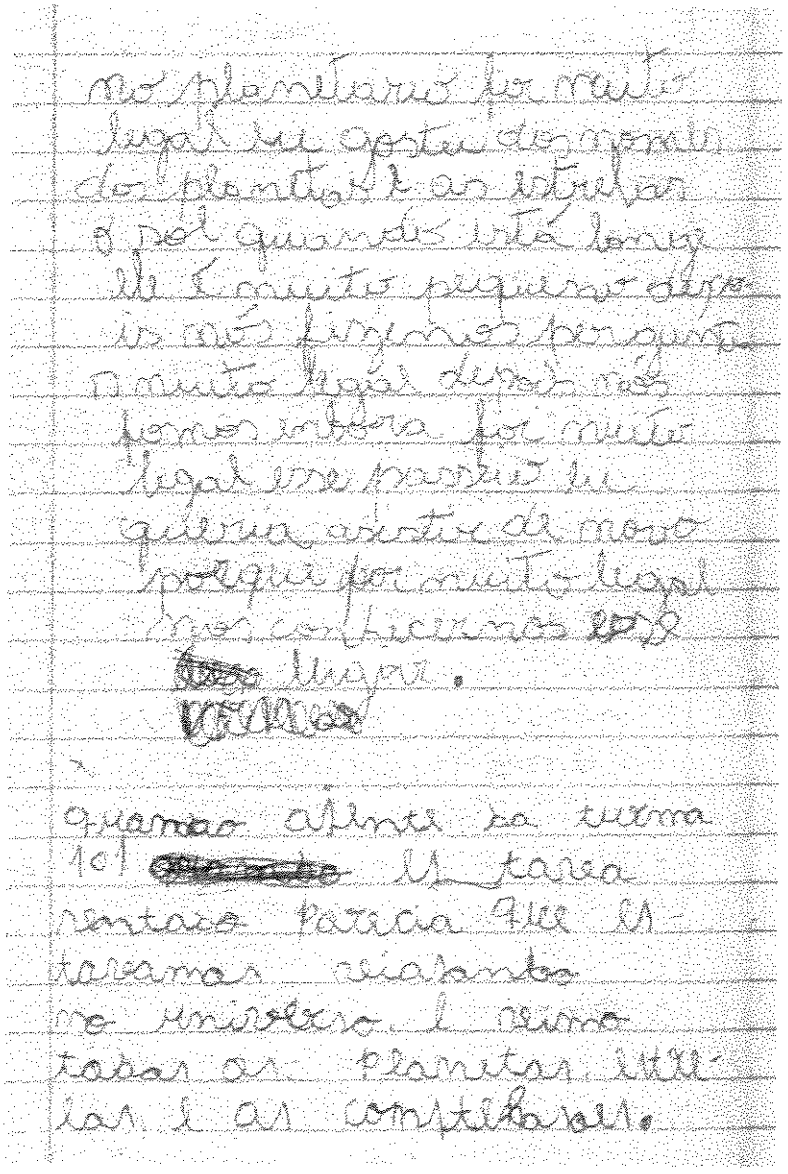
O que importava, nesse movimento das crianças, não eram os textos em si, mas o processo de elaboração, as trocas de idéias e

conhecimento, as formas como se organizavam e interagiam ao registrarem suas concepções, observações, experiências vividas.

Na volta, as escritas falavam a respeito do que experienciaram na cúpula do Planetário. Como disse Gabriel P., *parecia que estávamos viajando no universo.*

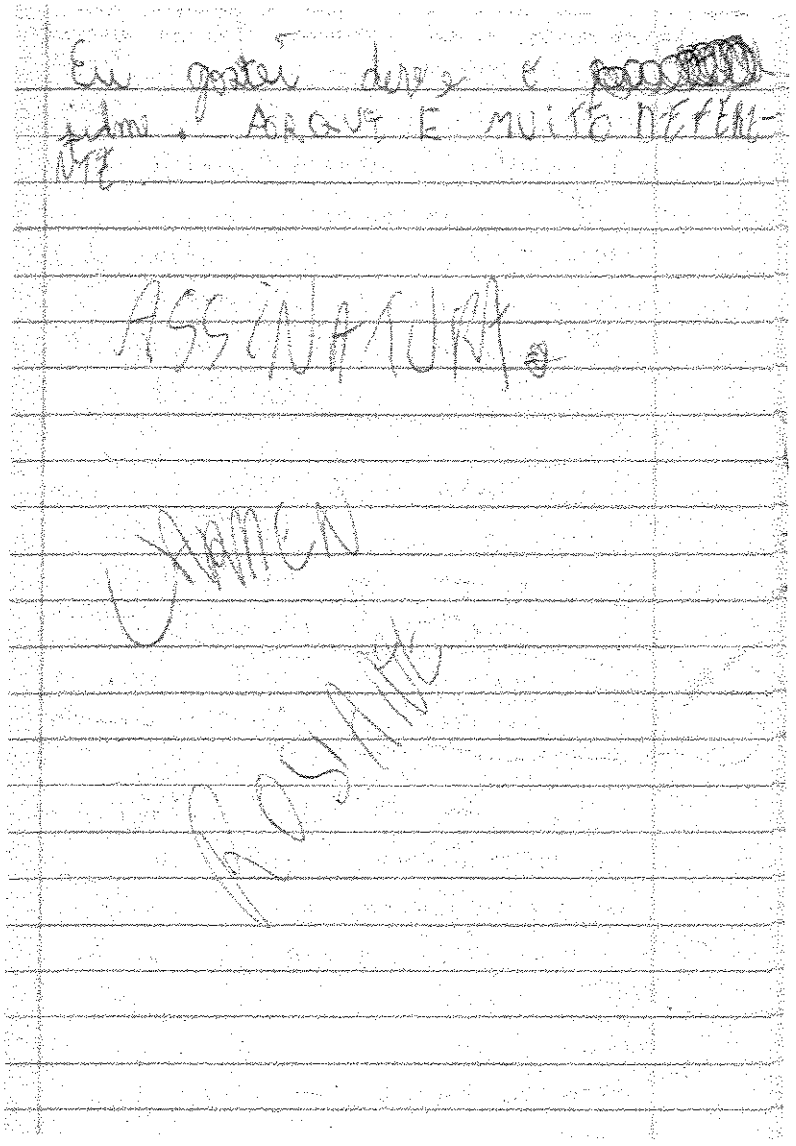


a gente da turma 101 vimos tipo a terra virar. foi muito legal.



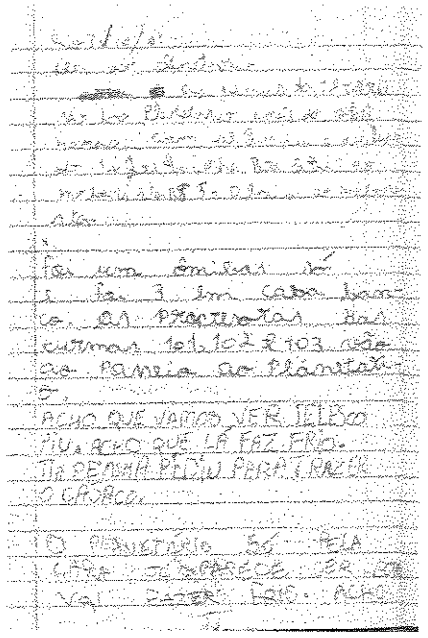
no planetário foi muito legal. Eu gostei dos nomes dos planetas e as estrelas o sol quando está longe ele é muito pequeno depois nós fizemos perguntas muito legal depois nós fomos embora foi muito legal esse passeio eu queria asistir de novo porque foi muito legal nós conhecermos esse lugar.

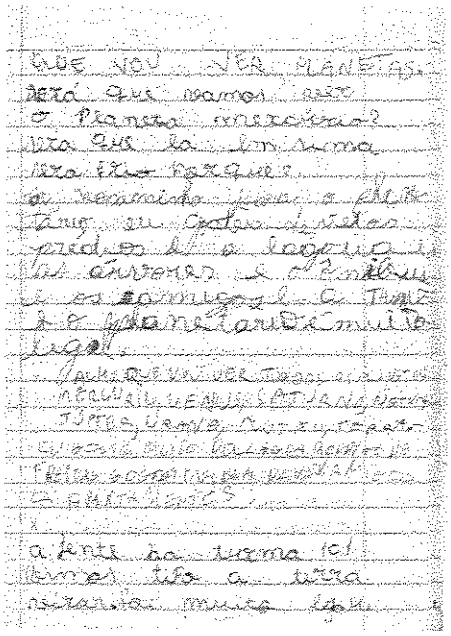
quando a gente da turma 101 estava sentado parecia que estavamos viajando no universo. e vimo todos os planetas, estrelas, e as constelações.

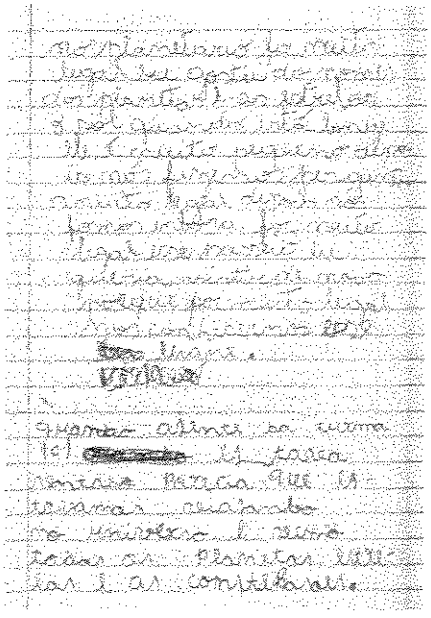


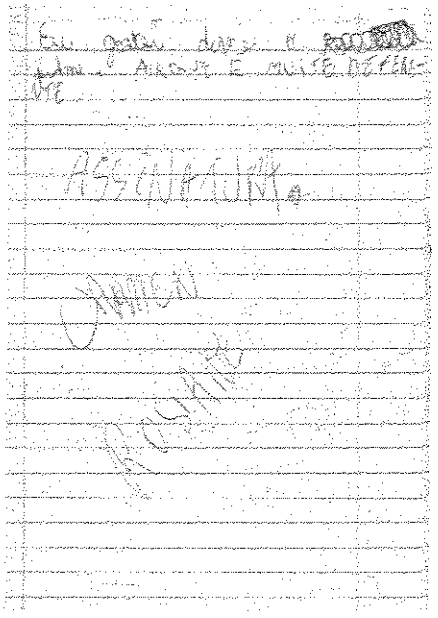
Se fosse uma atividade proposta pela professora ou por mim talvez não mobilizasse tanto o grupo. As últimas escritas foram feitas no pátio da escola, enquanto aguardávamos os pais ou responsáveis.

Sem combinação prévia cada uma das crianças, ao pegar o caderno, foi construindo um texto coletivo sobre a experiência compartilhada.









(...) a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de ***assimilação,*** *mais ou menos criativo, das* ***palavras do outro*** *(e não das* ***palavras da língua).*** *Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras* ***dos outros,*** *caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.*
(BAKHTIN, 1997a: 314)

As palavras utilizadas, carregadas de um conteúdo/um sentido vivencial (BAKHTIN, 1999), expressam perguntas, aprendizagens, desejos, descobertas, deixando marcas singulares nas formas como as *palavras dos outros* vai tornando-se *palavra minha* (idem, 1997 a, b). O processo de tornar intraindividual o que é interindividual é contínuo e permanente. É imprescindível

lembrar que a palavra ou, como destaca Bakhtin, o signo, em geral, é interindividual.

O aprendizado da leitura e da escrita ampliou as possibilidades de compreensão e intervenção das crianças na própria sala de aula, na escola, em casa, no mundo. Possibilidades de novas interações dos alunos e alunas entre si, com a professora, com a pesquisadora, com os conhecimentos historicamente construídos, direito de todos e não privilégio de alguns.

Crianças das classes populares que não aprenderam a ler e a escrever memorizando, repetindo e reproduzindo a palavra da cartilha ou o que foi dito pela professora. Experienciaram, desde o início desse aprendizado, uma *alfabetização como processo discursivo* (SMOLKA, 1988), pois, através da leitura, ouviam e entendiam o que os outros diziam e enunciavam, por escrito, seus pensamentos, sentimentos e vivências. Não podemos esquecer que a alfabetização dos filhos e filhas do trabalhador é parte do movimento contra-hegemônico em uma sociedade como a nossa - seletiva e excludente.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/2001), divulgada pelo IBGE em setembro/2002, são 6,6 milhões de famílias brasileiras com renda total de até um salário mínimo. Na América Latina, as indicações de pobreza pioraram: hoje são mais de 220 milhões de pobres. Essa pobreza não é fruto da escassez e nem da falta de crescimento econômico, mas da injustiça social. O problema político central é o combate à desigualdade, conforme debates realizados no Fórum Social Mundial 2002.

Alfabetizar todas as crianças com as quais trabalhamos na escola pública é uma ação político-pedagógica que não legitima

O sentido ético da alfabetização é atendido quando a escola atua no sentido de que todas as crianças se apropriem da linguagem escrita. É imoral uma sociedade em que é negado à população trabalhadora o direito de acesso à escrita, e às vítimas da discriminação é debitada a responsabilidade pela sua manutenção no iletrismo. É imoral uma sociedade que usa a ignorância provocada por ela como instrumento de dominação e de exploração. (GARCIA, 1995: 167)

esse modelo excludente de sociedade. Uma escola de fato pública é uma escola que trabalha na perspectiva da inclusão dos que historicamente têm sido excluídos - a criança mestiça, negra ou indígena de classe popular.

* *
*

Não, tia, não pode ser o M (...) porque aí só tem o P, falta o B!

As crianças liam e escreviam. Os textos produzidos apresentavam, como ressaltava Penha, *muitas questões para resolver.* Algumas crianças, como Alex, que repetia a 1ª série (em 2000 foi aluno da própria Penha), traçavam as letras de um modo que dificultava a leitura. Outras ainda não dominavam a segmentação convencional da escrita; omitiam (ou trocavam) letras e palavras e não utilizavam sinais de pontuação. Seus textos apresentavam, ainda, enunciados que precisavam ser trabalhados visando aumentar a clareza para o leitor.

Penha, empenhada em deslocar para o primeiro plano *o que se diz* e *como se diz*, em vez de ocupar o lugar da professora que examina e avalia a correção de *como se registra o que se diz* (GÓES, 1993), priorizava situações de produção e revisão de textos de modo que as crianças, nesse processo, pudessem pensar sobre o texto refinando a enunciação do pensamento para o outro.

Após distribuir a xerox, para cada criança, de um texto escrito por Leonardo, Penha falou:

*Quando a criança começa a escrever alfabeticamente, tende a registrar os enunciados com inúmeras marcas da fala: não só registra palavras como fala (...), como também liga e segmenta em função do significado e do ritmo da fala. Assim, faz ligações a partir de blocos significativos, geralmente relacionados ao ritmo e entonação da fala ("erumaveis", "pufavor") (...) As formas de recorte também começam a se apoiar em critérios derivados da experiência com a própria escrita; palavras como "de", "com" e "em" passam agora a adquirir um estatuto independente para a criança, o que a leva a efetuar segmentações como: "*de *pois", "com tente" (...)* (GÓES & SMOLKA, 1993: 55)

esse texto é um desafio de linguagem ao invés de matemática, como vocês estão acostumados a fazer. Vamos ver juntos o que precisa ser reescrito para que o texto fique mais fácil de ser compreendido?
(Penha, 19/4/01)

Escrevi no quadro o texto do Leonardo. Esse era o primeiro de vários outros revisados de forma coletiva.

O FINAU DE CEMANA FOI LEGAU
BRICAVA EM CASA COM COLEGAS
ANOITI LIGAVA A TV
JOGAMOO

Logo que terminaram a leitura, realizada em voz alta, pela maioria da turma, começaram a apontar o que precisava ser revisto:

- *Tia, à noite não escreve com **I** no final. É com **E**.*

Penha informou às crianças por que na hora da escrita isso geralmente acontece:

- *Nós, aqui do Rio, quando falamos pronunciamos o "e" final como "i". Reparem como falo tomate, pente, dente...*
- *É mesmo, eu falo como "i"; eu também...*
- *Por isso o Leonardo escreveu "i" ao invés de "e". Ele escreveu como fala. Existem regras que devem ser conhecidas e seguidas na hora da escrita, por isso não posso escrever como falo. Existe ainda uma outra questão para resolver nessa mesma palavra. Qual é?*, indaga Penha.
- *Já sei. Tá junto. Precisa separar o **A**!*, responde um aluno.

As modificações eram realizadas no quadro, por mim ou por Penha, e as crianças faziam o mesmo na cópia que cada uma possuía do texto do Leonardo. Uma ação menos importante do que

*Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando a sua história, mostrando tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é ortografia e como funciona, esclarecendo que também podemos escrever alfabeticamente sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que essa escrita passe para a forma ortográfica (...) Os alunos que vão aprendendo a escrever, sabendo dessas coisas, aceitarão com mais facilidade a explicação, segundo a qual se tem que escrever de certo modo e não de outro, porque todos escrevem ortograficamente. Vão aprendendo que há pronúncias diferentes para uma mesma palavra na fala das pessoas, mas que todos escrevem essas palavras com uma única forma gráfica, dentro do sistema ortográfico. Os alunos que não recebem esse tipo de explicação não entendem direito por que não podem escrever do **jeito que falam (...)***
(CAGLIARI, 1999: 79, 80)

a reflexão demandada na análise coletiva realizada que possibilitava a emergência de novas formas de relação com a própria linguagem, oral e escrita.

- *Tia, achei outra coisa. Semana não é com* ***C****. É com* ***S****.*
- Anaís chamou atenção para a palavra ***BRICAVA****. Tia, tem um* ***N*** *antes do* C e acrescentou: *não pode ser o* ***M*** *porque só colocamos o* ***M*** *antes do* ***P*** *e do* ***B****.*

  As crianças concordaram. Fiz a alteração no texto.

  Jean, com uma expressão pensativa, levantou-se e disse:
- *Eu estou desconfiando dessas duas palavras aqui* [e apontou para FINAU e LEGAU].

Indaguei o porquê de sua desconfiança. Ele ficou pensativo por alguns segundos. E disse em seguida:

- *As duas terminam igual. Eu estou desconfiado.*

  Gian, de sua carteira, diz: *terminam com* ***L****. Não é com* ***U****, Jean.*
- *É isso, tia! Conserta,* disse Jean, contente com a confirmação de que havia algo "estranho".

  Gabriel B. argumenta: *do jeito como está escrito* [e leu alto]:

  O FINAU DE CEMANA FOI LEGAU
  BRICAVA EM CASA COM COLEGAS

Em vez de se exigir que a criança só escreva o ortográfico, é preciso ensiná-la a desconfiar do que escreve e a procurar as informações necessárias para saber se escreveu certo ou não. (ibid., 78)

Está faltando alguma coisa. Acho que tem que ser: eu brincava em casa. Após Penha confirmar sua hipótese, uma outra criança disse: *precisa colocar* ***OS*** *na frente dos* **COLEGAS.**

Li o texto após as modificações sugeridas. Penha perguntou ao Leonardo, autor do texto, o que achava. *Não fica melhor desse jeito?* Leonardo levantou, foi até o quadro, leu o texto e concordou com as alterações. A questão da autoria, característica do gênero do qual estão se apropriando - o texto escrito - é pontuada pela professora.

A análise realizada não ficava restrita à correção ortográfica e a inclusão de palavras omitidas sem alterar o significado dos enunciados. As crianças, escritores iniciantes, interferiam de modo que os enunciados fossem ampliados, pois pensavam *no que e no como se diz* (no próprio dizer), em vez de centrar a atenção apenas *no objeto do dizer* (naquilo sobre o que se diz) (GÓES, 1993).

A diferenciação funcional da escrita pode ou não avançar dependendo da qualidade das experiências, sobretudo as escolares, com a produção e análise de textos. O desencadeamento desse processo requer que o escritor comece a considerar as implicações do caráter dialógico do ato de escrever, tomando, ao mesmo tempo, o dizer do texto como objeto de atenção e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto. Supomos que dentre outras condições para esse refinamento está a possibilidade de interação com um "representante do leitor", um interlocutor imediato que aponte para o sujeito as exigências de compreensão do leitor, visto ser fundamental a participação de outros, no jogo de relações face-a-face que se dão em torno do texto. (GÓES, 1993: 104)

Leonardo havia escrito **BRICAVA EM CASA COM COLEGAS,** e Gabriel achou "estranho". Quem brincava? Leonardo? O primo? O pai? O vizinho? Ele sugere que acrescente o **EU,** referente ao sujeito que brincava – o próprio Leonardo.

- *Tia, o jogando (**JOGAMOO**) está esquisito, assim, sozinho,* falou Gian. E Gislayne chamou atenção para o final da palavra: *não é com dois **OO**, tia. É com o **D** e o **O**.* E Anaís volta a lembrar: *e é com **N** antes do **D**.*

Voltamos ao dito por Gian. Por que você acha que está esquisito?, perguntei.

- *Se ele estava com a TV ligada só podia estar jogando video game.*
- *É isso, Leo?*, perguntou Penha. Ele confirmou.
- *Mas, não foi isso que você escreveu. Precisamos pensar em como escrever de um modo mais claro para que quem leia entenda o que você estava fazendo. Como podemos escrever, então?* Penha perguntou dessa vez a todas as crianças.

Após algumas sugestões, ficou: **E FICAVA JOGANDO VIDEO GAME.**

No processo coletivo de revisão (e de interlocução), professora, turma e pesquisadora negociam sentidos com o escritor. Leonardo e as crianças analisam e operam sobre o texto, tentando melhorá-lo para o leitor, ainda pouco considerado pelas crianças no início desse processo de escritura. Nesse movimento, a

construção do conhecimento vai se processando na *interdiscursividade,* num espaço de *elaboração inter(intra)subjetivo* (SMOLKA, 1988).

Penha sugere então que todas leiam novamente o texto após as modificações:

O FINAL DE SEMANA FOI LEGAL
EU BRINCAVA EM CASA COM OS COLEGAS
A NOITE LIGAVA A TV E FICAVA JOGANDO VIDEO GAME

- *O que ainda está faltando nesse texto?*, Penha perguntou.

As crianças ficaram em silêncio. Para elas não era necessário mais nada.

- *E a pontuação, não precisa?*, indagou Penha.

E Anaís diz que depois da palavra **LEGAL** pode ter um ponto. Penha confirma e pergunta: *qual ponto?* A resposta, em coro: *ponto final, tia!*

- *Onde mais é necessário pontuar?*

Gislayne levantou e apontou para o final da palavra **COLEGAS.** E Penha acrescentou o ponto no final do texto.

Crianças, professora e pesquisadora revisavam textos para o primeiro livro da turma: *Nosso fim de semana* (um segundo livro foi produzido: *Histórias de arrepiar*).

As crianças escreveram sobre o fim de semana para compartilhar o vivido e não para fazer exercício de escrita. O que registravam não seria lido apenas pelos (pelas) colegas e a professora (e pesquisadora). Os leitores potenciais ampliavam-se: crianças e professoras de outras turmas, os familiares etc. Como nas cartas que escreveram para as mães, era necessário voltar ao texto para fazer as correções e mudanças necessárias com o objetivo de melhorar, para os leitores, a qualidade do texto

As formas pelas quais a criança aborda a análise de seu texto mostram que ela não atende espontaneamente a várias das exigências do escrever enquanto instância dialógica; porém, com questionamentos e pistas, pode chegar a manifestar ou construir estratégias para consideração deliberada do texto e dos lugares de escritor e leitor.
(ibid., *115)*

Centrar o ensino na ***produção de textos*** *é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (...) Compreender a distância que separa o texto que produzimos de outros textos produzidos por outros só torna a diferença uma forma de silenciamento quando tais textos são vistos como modelos a seguir, e não como resultados de trabalhos penosos de construção que deveriam funcionar para todos nós como horizontes e não como modelares. Repeti-los em nada os lisonjeia. Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos.*
(GERALDI, 1997:165)

produzido. Penha insistia com a turma: *adultos que lêem e escrevem há algum tempo também revêem seus textos.* Reler, (re)pensar e modificar, se necessário, o que e como escreveu faz parte do processo de dizer por escrito.

No processo de revisão textual, Penha perseguia uma ação pedagógica articulada ao permanente movimento de construção de conhecimentos, traduzida pela idéia de *ainda não saber* (ESTEBAN, 1999, 2000, 2001, 2002). O *ainda não saber*, ao contrário do não-saber, enfatiza a dimensão processual da construção de conhecimento, pois não nega o saber da criança, que sabe e ainda não sabe muitas coisas. Ela não é rotulada por não acertar. Para Penha, as crianças *ainda não* utilizavam sinais de pontuação; *ainda não* escreviam ortograficamente; *ainda não* deixavam espaços entre as palavras; *ainda não* se preocupavam em analisar a organização dos enunciados etc.

(...) O ainda não saber trabalha com a ampliação do conhecimento, não rotula o sujeito que conhece, busca a potencialidade do emergente, incorpora a dinâmica, o movimento, abre espaço para a multiplicidade e para a reflexão sobre os diversos percursos possíveis.
(ESTEBAN, 2000:05)

Penha não procurava, nos textos produzidos pelas crianças, os erros para simplesmente marcá-los, destacá-los, corrigi-los. Empenhava-se em compreendê-los como parte do processo de construção de conhecimento, questionando a oposição erro/acerto, marcada pela dicotomia não saber/saber.

Em lugar de indicar a ausência de conhecimentos, o erro revela os conhecimentos já consolidados e sinaliza conhecimentos necessários e em processo de construção; revela a multiplicidade de conhecimentos, lógicas, processos; indica trajetos possíveis, diferentes do padrão; expõe a multiplicidade que efetivamente compõe a sala de aula.
(ibid.,)

Por várias vezes nos surpreendíamos com os conhecimentos revelados pelas crianças sobre a linguagem escrita nos processos coletivos de revisão de textos. Conhecimentos nem sempre presentes em suas produções escritas permeadas de "erros". E nos perguntávamos: quem erra não sabe? Não sabe o quê? Ou como questiona Esteban (2001a): *o que sabe quem erra?*

As leituras e discussões sobre alfabetização que realizávamos coletivamente, nos Centros de Estudos e nos encontros do GEFEL, a partir da prática pedagógica cotidiana da

escola, foram criando possibilidades para o questionamento da noção de *erro construtivo* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986) - referência para um grupo significativo de professoras da escola. Com a *psicogênese da língua escrita* (idem), aprendemos (professoras alfabetizadoras e pesquisadora), a compreender o erro como *erro construtivo,* ou seja, como possibilidade da criança construir o acerto.

(...) ***erros construtivos,*** *isto é, respostas que se separam das respostas corretas mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.*
FERREIRO & TEBEROSKY, 1986: 23)

Essa concepção provocou alterações na prática alfabetizadora desenvolvida cotidianamente na escola. A escrita incorreta, antes evitada porque entendida como errada, passou a ser compreendida como parte do aprendizado da leitura e da escrita. Porém, esse modo de compreender o erro não modificou a perspectiva classificatória da avaliação, pois as hipóteses construídas por Ferreiro & Teberosky (1986), a partir da *psicogênese da língua escrita,* passaram, para muitas professoras, a significar uma referência para a classificação dos alunos e alunas. Os *erros* eram considerados *construtivos* quando as produções infantis podiam ser explicadas por alguma das hipóteses (*pré-silábica, silábica* e *alfabética*) que deviam ser sucessivamente superadas, pelas crianças, durante o processo alfabetizador. Mantinham-se os modelos a serem alcançados. Se a escrita das crianças não corresponde aos padrões predefinidos, pode ser interpretada como "errada". O *erro construtivo,* por ter como finalidade o *acerto,* contribui muito pouco para que as respostas das crianças que fogem ao esperado possam ser ouvidas, discutidas, investigadas.

Freqüentemente a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, relacionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto (...) Saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real.
(ESTEBAN, 1999a: 14,15)

As investigações desenvolvidas por Esteban (1999, 2000, 2001, 2002) sobre o processo de avaliação e fracasso escolar foram decisivas para a compreensão de que buscar o acerto, traduzido como as aprendizagens realizadas pelas crianças, mantinha nossas

atenções voltadas para o "produto", os resultados do processo de ensinar e aprender, dificultando o investimento em uma prática alfabetizadora investigativa que interroga, permanentemente, o complexo processo *ensinoaprendizagem*.

Procurando desenvolver uma ação alfabetizadora que tem como foco o processo vivenciado por seus alunos e alunas, Penha assumiu o desafio de tentarmos, de modo compartilhado, *compreender o compreender* das crianças. Esse movimento foi nos ensinando que o erro, mais que o acerto, fornecia pistas sobre maneiras singulares de pensar, elaborar e construir conhecimentos dos alunos e alunas. Maneiras que revelavam caminhos desconhecidos, trajetos não legitimados ou esperados por nós, provocando dúvidas em nossas certezas. O erro iluminava as diferenças ocultadas pela igualdade das respostas certas. Nesse processo, fomos aprendendo a reconhecer os *saberes* e *ainda não saberes* presentes tanto nos erros como nos acertos das crianças.

A perspectiva que define o erro no processo ensino/aprendizagem como um resultado negativo é dominante na escola. Mesmo assim, trabalhamos desde um prisma que interpreta as respostas consideradas erradas como as aproximações possíveis para as crianças, num determinado momento de seu processo de construção de conhecimentos, como um indício de que a lógica infantil tem perspectivas particulares que precisam ser consideradas.
(idem, 2001a: 140, 141)

No trabalho coletivo de revisão do texto do Raphael A., também para o livro sobre o fim de semana, optamos por usar o retroprojetor. As crianças ficaram encantadas com a projeção e ampliação do texto na parede da sala (onde eram assistidos os filmes em vídeo). Como no texto do Leonardo, os alunos e alunas sinalizavam, como diziam, *o que precisava ser revisto.*

Ao pensarem na escrita de uma determinada palavra - CONPOTADOR [computador] - logo disseram que no lugar do O é U e em seguida referiram-se a uma regra que pareciam conhecer tão bem: *tia, não é com **N** é com **M**.* Penha perguntou por quê. Um grupo significativo de crianças respondeu: *antes do P e do B a gente usa M.*

Penha, ao dirigir-se ao texto projetado na parede, visando alterar a forma escrita, é interrompida por Gian que, aflito, levanta de sua cadeira e enfaticamente diz: *não, tia, não pode ser o M!*

- *Por que, Gian?*, Penha, surpresa, indaga.
- *Porque aí só tem o P, falta o B!*

Sua fala mostra-nos como reagiu ao discurso de sua professora. Não ouviu de modo passivo. Adotou uma atitude *responsiva ativa* (BAKHTIN, 1997b). Explicita o modo como compreendeu a regra ensinada e aprendida: *usamos o M antes do P e do B*. Para ele, a letra **e** indica adição. Não é esse o valor de uma conjunção aditiva? Não falamos: antes do P **ou** do B. Segundo sua interpretação, é necessário o P **e** também o B para usar o M.

*(...) A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa** (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de uma resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.*
(BAKHTIN, 1997b: 290)

Se Penha utilizasse os exercícios bastante conhecidos de completar com M ou N, provavelmente Gian não realizaria satisfatoriamente a tarefa. O erro revelaria seu *não-saber*, se a referência fosse a resposta dada. No entanto, as mesmas respostas "erradas" podem passar a indicar *saber* e *ainda não saber* se o erro, em vez de ser desprezado, for objeto de investigação.

Penha, ao indagar: *por que, Gian?*, possibilitou que expressasse o modo como está articulando e significando os conhecimentos a que tem acesso. Ela podia simplesmente ter explicado novamente a regra sem se disponibilizar a ouvir as razões pelas quais Gian não concordava com o uso da letra M. Podia vê-lo com um aluno que não aprendeu o que foi ensinado. No entanto, ao ouvir seus motivos, procurou compreender seu compreender e, nesse processo, estabeleceu-se uma relação dialógica que possibilitou perceber que Gian conhece a regra ensinada, mas seu enunciado sinalizava *ainda não saber* que, em nossa língua, inexistem palavras com as letras P e B juntas.

*(...) A **explicação** implica uma única consciência, um único sujeito; a **compreensão** implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica.*
(ibid., 338)

Crianças e professoras conversaram sobre essa questão que surge com a fala do Gian.

A revisão do texto tornava-se interrogação e troca, ou seja, diálogo. No final, quem se dirigiu ao Gian foi Anaís:

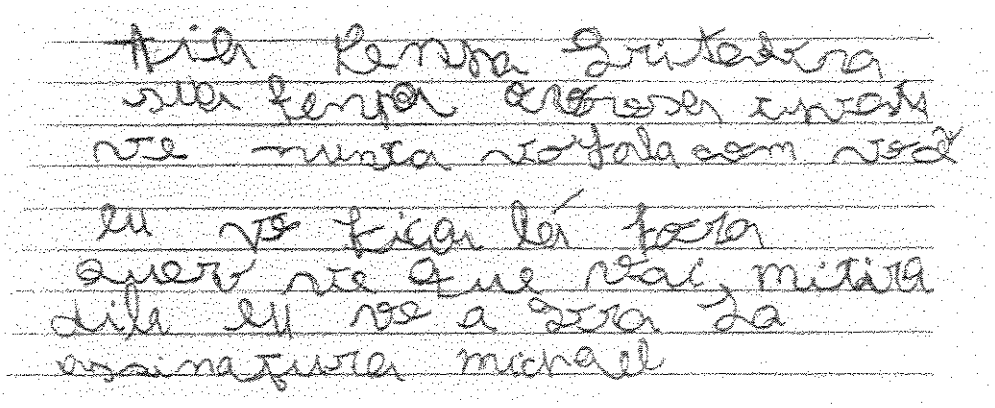
> *Gian, não é o P e o B juntos, não! Tem palavra que aparece o P. Tem palavra que aparece o B. E a gente vai sempre usar o M antes do P* [e frisou] **ou** do B.

O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, assim ***ad infinitum.*** *Ela entra num diálogo em que o* ***sentido*** *não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por um dos participantes).* (ibid., 357)

Para Penha, seus alunos e alunas, sujeitos de conhecimento, tinham o que dizer e podiam assumir o lugar de (inter)locutores. As crianças sabiam disso, tanto que Gian se sentiu à vontade para discordar e expor o que pensava. Foi, também, o que fez Michael, após desentendimento com sua professora.

Algumas crianças, quando se aborreciam com os colegas ou com a professora, gostavam de ir para um banco que ficava ao lado da porta da sala. Michael se recusava a fazer a tarefa proposta. Penha tentava convencê-lo. Michael, aborrecido, fez um bilhete para Penha que, após a leitura, fala para a turma:

- *Michael está zangado comigo. Me escreveu um bilhete mas, como escreveu, estou encontrando dificuldade em ler o que está escrito!*

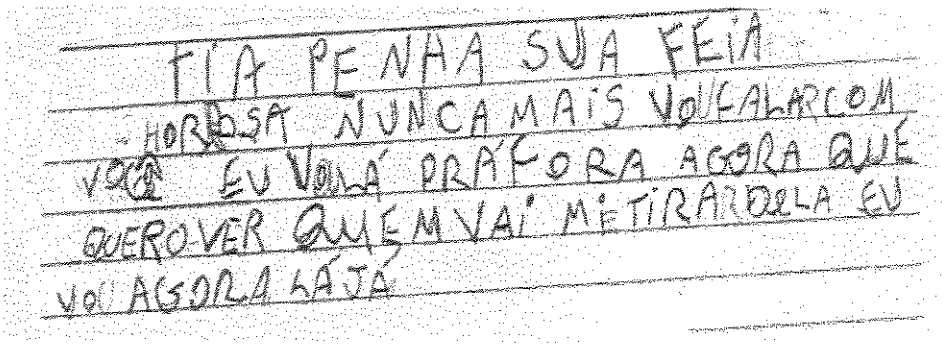


tia Penha gritava
Sua feia horrorosa tu vai
ve nunca vou fala com você

Eu vo ficar lá fora
Quero ve que[m] *vai mi tira*
di la eu vou agora ja
assinatura Michael

Provocado por sua professora, Michael retorna a sua mesa e escreve "outro" texto. Ao entregá-lo à Penha, ainda aborrecido, diz:

- *Toma. Vê se agora dá pra ler!*



TIA PENHA SUA FEIA
HORROROSA NUNCA MAIS
VOU FALAR COM
VOCÊ EU VOU LÁ PRÁ FORA
AGORA QUE
QUERO VER QUEM VAI ME
TIRAR DE LÁ EU
VOU AGORA LÁ JÁ.

Michael escrevia para ser lido e compreendido. Levando em consideração o leitor, reorganiza os enunciados de uma forma mais direta e concisa. Do *funcionamento intersubjetivo da escrita* desenvolve-se um *funcionamento individual* (GÓES, 1993), através do qual Michael experiencia o processo de pensar sobre seus enunciados. Resolve também escrever com letra de fôrma. Sabia que desse modo o texto tornava-se mais legível para o *outro*, pois Penha demonstrava, com freqüência, incompreensão quando produzia textos utilizando a escrita cursiva, porque ainda aglutinava palavras [**tuvai; vofalacom; mitira dila**] ou ainda separava letras de uma mesma palavra [**a gora**] e, também, o traçado de algumas letras produzia confusões típicas entre letras, dificultando o reconhecimento gráfico das palavras.

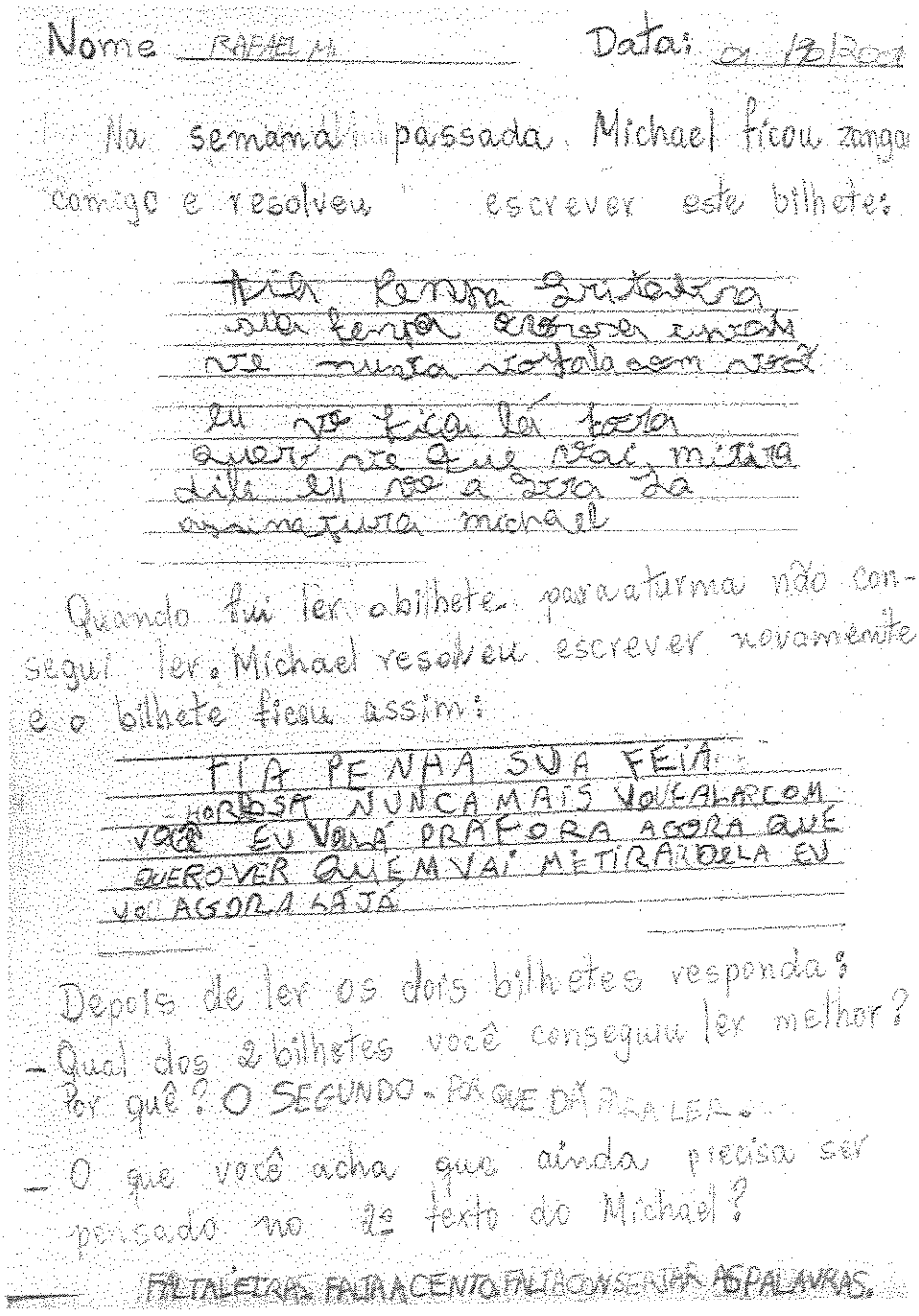
A elevação de formas de ação na escrita, é desencadeada pelo reconhecimento explícito de caráter dialógico do ato de escrever, que leva o sujeito a considerar de modo deliberado o leitor e o texto, num processo provavelmente longo. Na configuração do lugar do leitor (outro), dá-se concomitante assunção do lugar de escritor: na tomada do texto como objeto surge uma interação de um sujeito que enuncia o discurso (...) e um sujeito que analisa os próprios enunciados.
(GÓES, 1993: 115)

(...) a escrita cursiva (...) por ser feita com rapidez, o traçado das letras tendia a se modificar na escrita de cada um – por outro lado, a escrita cursiva produz ligaduras. Depois de unidas as letras, o aspecto gráfico pode mascarar os limites individuais das letras, gerando confusões entre os usuários.
(CAGLIARI, 1999: 41)

Penha, procurando ampliar os conhecimentos dos seus alunos e alunas, e a qualidade dos textos produzidos, na semana seguinte apresenta, para a turma, as duas versões do bilhete escrito por Michael. A atividade era um convite para que, não apenas a professora, mas cada uma das crianças fosse leitora, co-autora e

comentadora do texto do colega, possibilitando a construção de um conhecimento intersubjetivo da escrita através de um processo no qual diferentes hipóteses e dúvidas das crianças pudessem ser socializadas e problematizadas pelo próprio grupo.

No entanto, a função da escritura para o outro e a presença de interlocutores também provocam uma ***tensão:*** *o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sintético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso* ***trabalho gestual*** *e* ***simbólico.***
É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das idéias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, as situações de interlocução, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura.
(SMOLKA, 1988: 111)


Nome RAFAEL M. Data: 04/12/01

Na semana passada Michael ficou zanga comigo e resolveu escrever este bilhete:

TIA PENHA SUA FEIA
NUNCA MAIS VOU FALAR COM
VOCÊ EU VOU PRA FORA AGORA QUE
QUERO VER QUEM VAI METIRA DELA EU
VOU AGORA SAJA

Quando fui ler o bilhete para a turma não consegui ler. Michael resolveu escrever novamente e o bilhete ficou assim:

TIA PENHA SUA FEIA
HORROSA NUNCA MAIS VOU FALAR COM
VOCÊ EU VOU PRA FORA AGORA QUE
QUERO VER QUEM VAI METIRA DELA EU
VOU AGORA SAJA

Depois de ler os dois bilhetes responda:
- Qual dos 2 bilhetes você conseguiu ler melhor?
Por quê? O SEGUNDO - PORQUE DÁ PRA LER.
- O que você acha que ainda precisa ser pensado no 2º texto do Michael?
FALTA LETRAS FALTA ACENTO FALTA CONSERTAR AS PALAVRAS.

As crianças destacaram, como Rafael M., que o segundo bilhete podia ser lido com mais facilidade. Argumentaram, por exemplo, que:

- *não estava embaralhado; o de cima está muito confuso; embolado; porque estava melhor a escrita; o 1º está com as letras juntas; com letra de mão dada ficou horrível; estava mais caprichado etc.*

No segundo texto, as atenções voltaram-se para as correções ortográficas, palavras ou letras omitidas, falta de pontuação: *escrever melhor algumas coisas como: letras, palavras, está faltando ponto; faltam(...) vírgula e acento; tem palavras que eu não entendi.* Já para Cássia Paloma, *agora que quero ver* e *eu vou agora lá já,* estão repetidos. E Rafael J., acha que o segundo bilhete precisa *ser mais claro.*

Os acertos e os erros apontados pelas crianças fornecem pistas, para a professora, dos conhecimentos já consolidados e dos conhecimentos necessários, os seus *ainda não saberes.* Pistas preciosas, sinalizadoras de alternativas pedagógicas que envolvam significativamente os alunos e alunas com o conhecimento, em vez de induzi-los a trilhar o caminho do acerto que leva um número razoável de crianças, como nos diz Regina Leite Garcia, *a escrever pouco para errar pouco.*

(...)Toda resposta, certa ou errada, se compõe de conhecimentos e desconhecimentos, indica tanto o que se sabe quanto o que ainda não se sabe. O erro é um elemento precioso para se escutar os que são historicamente silenciados e postos no lugar da negação, da impossibilidade, da incapacidade, do fracasso. A incorporação do erro em sua positividade favorece a busca de novos e mais profundos conhecimentos. (ESTEBAN, 2000: 05, 06)

As crianças, leitoras e escritoras iniciantes, assumem nos percalços da interlocução, nos acontecimentos interativos, os papéis de sujeito autor de seus textos e sujeito leitor (dos próprios textos, dos colegas, professora e pesquisadora). Nesse processo, a professora não é mais a única interlocutora e mediadora nas aprendizagens que vão se concretizando nas atividades da sala de aula. Assim, cada criança, a professora e, também, a pesquisadora, passa a ser um *outro* que instiga e é instigado; que provoca e é

provocado; que confronta pontos de vista e também tem os seus pontos de vista confrontados; que concorda ou discorda, fazendo da sala de aula um lugar de produção de sentidos que emergem nas interações, nas trocas cotidianas, no processo privilegiado de interlocução, através do encontro e do confronto. Professora e pesquisadora, os adultos letrados, não são compreendidos como *sujeitos/outros* (MAYRINK-SABINSON, 1997) já prontos, mas em constante movimento, como os alunos e alunas.

Crianças, professora e pesquisadora ensinavam e aprendiam. Eram ajudadas e ajudavam o *outro* a fazer o que sozinho, naquele momento, talvez não fosse possível realizar. As crianças foram aprendendo com a professora, a pesquisadora e com os próprios colegas a problematizar, a refletir e a elaborar a escrita (e o conhecimento).

Os professores ou professoras, que até um tempo deveriam ensinar a quem era avaliado como nada sabendo, passam a se ver no lugar de quem tem algo a ensinar e muito a aprender (...) Já agora vão compreendendo que só ensina quem é capaz de aprender ao ensinar, pois trata-se de múltiplos sujeitos que trazem diferentes saberes que no encontro/confronto de saberes que se dá na sala de aula todos aprendem e todos ensinam e todos e todas vão tecendo novos conhecimentos que já traziam. Saberes instituídos que serão incorporados num processo de interação e saberes instituintes resultados da criação do novo a partir do já conhecido.
(GARCIA, 2002: 41)

A professora que, no início do ano, revelou sentir-se insegura para explicitar e discutir coletivamente os saberes e ainda não saberes dos alunos e alunas no processo de revisão textual encontra, na parceria com a pesquisadora/formadora, coragem para realizar o que tinha vontade de fazer, pois o medo de não saber lidar com as dúvidas (dela e das próprias crianças) a paralisava. E a pesquisadora foi aprendendo, com as crianças e as professoras alfabetizadoras, a abrir mão do ponto de vista adultocêntrico, que busca explicar o processo de aprendizagem experienciado pelos alunos e alunas desconsiderando seus próprios modos de compreender o vivido, dentro e fora da escola.

A sala de aula, nesse movimento, foi se construindo como *espaçotempo* polifônico, constituído por diferentes vozes que se materializavam no acontecimento dialógico que ocorria no dia-a-dia da sala de aula.

Para Penha, a dialogia - elemento constitutivo nos processos de ensino - possibilitou às crianças o exercício da argumentação no movimento de elaboração conceitual através da mediação e interlocução (da professora, pesquisadora e das próprias crianças). Possibilitou, sobretudo, o rompimento com a centralidade do lugar tradicionalmente ocupado pela professora nas ações pedagógicas. As relações, de autoritárias, passam a ser mais democráticas, mais respeitosas, mais solidárias.

A prática alfabetizadora implementada, no cotidiano desta escola pública, afirma a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa. Crianças das classes populares, por ocuparem o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam e como pensam assumem a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dizer pela escritura. Para quem vem sendo desqualificado e silenciado, aprender a ler e escrever desse modo pode fazer toda a diferença para seus próprios destinos e os rumos da sociedade. Não pode?

Não comerciando nossos sonhos, ousando ensinar e aprender no diálogo com nossos alunos, junto com os quais nos debruçamos sobre o que nos oferece cada autor em cada texto – apesar de todos os reveses – temos evoluído em nosso trabalho. Em surdina, nas profundezas de um mar social em ebulição na superfície, na desvalorizada escola, a maioria de nossos companheiros professores temos compartilhado textos e compreensões, temos partilhado idéias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas. (GERALDI, 1996: 88,89)

NOTAS:

[1] Segundo FERREIRO & TEBEROSKY (1985), as crianças constroem no processo de apropriação da linguagem escrita basicamente três hipóteses: *a pré-silábica, a silábica e a alfabética.* A pesquisa dessas autoras – *A psicogênese da língua escrita* – foi e ainda é, para algumas professoras do ISERJ, uma referência importante na prática alfabetizadora realizada.

[2] Conceito desenvolvido por Vygotsky que possibilita às professoras compreenderem os "avanços" das crianças como resultantes de um processo de ação e interação com o conhecimento mediado pelo social/cultural mais amplo. O papel desempenhado pelo(s) outro(s) – professora e colegas de classe – é fundamental na constituição dos *saltos qualitativos.*

[3] Na interpretação realizada optei por não recorrer à representação fonética usada pelos lingüistas porque pressupõe que o leitor conheça esse modo de olhar para a produção da criança. A inexistência desse conhecimento prévio poderia, do meu ponto de vista, prejudicar a compreensão do que está sendo discutido.

[4] Passo a transcrever, ao lado de algumas produções analisadas, a leitura realizada pela(s) criança(s) visando facilitar para o leitor a compreensão do texto. Procurei, sempre que possível, não alterar a forma grafada pelas crianças.

[5] Naquele momento, a escola conseguiu se organizar e garantiu a permanência de Patrícia, durante o mês de agosto, na sala com Ana Paula. Em setembro, Ana Paula entrou em licença maternidade e Patrícia assumiu a turma. O trabalho conjunto durante um mês e o processo coletivo de reflexão e discussão sobre a prática alfabetizadora, realizado nos Centros de Estudos, contribuíram significativamente para a continuidade do trabalho pedagógico.

Sobre as maneiras de caminhar... modos de pensar e fazer pesquisa no cotidiano escolar

Não basta mais à educação
construir o caminho caminhado;
é necessário aprender a andar
por caminhos incertos.
Wanderley Geraldi

Encontro em Geraldi o convite ao difícil aprendizado experienciado: lidar com as incertezas nas formas de pensar e realizar uma pesquisa que tem como cenário *espaçostempos* cotidianos de uma escola pública. Esse aprendizado exige nos colocarmos em movimento, questionando nossas crenças, modos de pesquisar e conhecer, gerando novas metodologias de pensar e atuar nos mundos, indissociáveis, da escola e da vida.

(...) as teorias da Modernidade acostumaram-se a fechar nossas portas e janelas investigativas, de maneira a obstaculizar e até impossibilitar a criação de perturbadores, porém, criadores labirintos. Ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis.
(CORAZZA, 1996: 109)

Assim sendo, pretendo refletir sobre caminhos pelos quais fui andando nesse processo investigativo de tentar compreender, junto com as professoras alfabetizadoras, o(s) modo(s) como as crianças, sujeitos aprendizes, vivem e compreendem o complexo aprendizado da leitura e da escrita. Entendo que a minha/nossa compreensão é provisória, pois a cada momento pode se modificar com novos dados ou por um deslocamento do ponto de vista de onde estava/estávamos olhando.

Investigar as práticas alfabetizadoras realizadas cotidianamente por sujeitos encarnados, atores e autores da ação pedagógica desenvolvida e de suas próprias vidas colocou-me diante do desafio de *mergulhar* (ALVES, 2001) no cotidiano escolar, tentando compreender suas complexidades e articulações. Sem a pretensão de "ver" ou apreender a totalidade, o desafio foi não

desconsiderar e desconhecer as práticas alfabetizadoras cotidianas em sua complexidade, pluralidade, diversidade e singularidade.

Tenho aprendido, com as ações cotidianas investigativas, ser impossível, na pesquisa do cotidiano, a adoção de uma postura clássica de observação em que o pesquisador assume uma atitude de distanciamento da situação. A opção por modos de pensar e fazer pesquisa, onde a incerteza e as dúvidas tornam-se constitutivas do processo de conhecer, tem me ajudado a perceber as malhas da armadilha da verdade objetiva e real, tão cara a um modo positivista de pesquisar.

Na entrevista realizada (11/7/01) com uma das crianças da turma que acompanhei, fiquei sabendo da existência *da folhinha secreta.*

- *Folhinha secreta! O que é isso?*
- *Prova (...) É a folhinha que a gente faz sozinho, sem ajuda (...) A tia não passa muita folhinha secreta!*

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja a riqueza desta metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. (OLIVEIRA, 2001:41)

Em outro momento (3/9/01), quando estávamos conversando na roda com as crianças sobre o modo como agiam, batendo umas nas outras, brigando e pouco solidárias, lembrei o quanto tem sido importante para o aprendizado do grupo a ajuda entre elas. Uma criança interrompe e diz: *é, mas agora não pode mais ajudar por causa da folhinha secreta!*

A professora tenta explicar para as crianças (ou talvez para si mesma e, principalmente, para mim, quem sabe?): *é só em alguns momentos que é para fazer sozinho. Na maior parte do tempo vale e é importante a ajuda!*

As crianças terminam por denunciar a dupla mensagem presente em seu discurso e prática pedagógica – essa foi a primeira

interpretação que fiz. E, decorrente desse modo de compreender, afirmo: eu, pesquisadora, acreditei todo o tempo e levantei a hipótese de que a professora trabalhava com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOSTKY, 1989). Era o que discutíamos ao refletirmos sobre o processo alfabetizador vivenciado pelas crianças.

Na primeira reunião pedagógica do ano de 2001, com as professoras do 1º e 2º turnos que atuavam nas classes de alfabetização e 1ª série, discutimos sobre a necessidade do "rompimento", no dia-a-dia da escola, com uma concepção de avaliação cuja finalidade é a valorização apenas dos resultados imediatamente observáveis - as respostas das crianças aos exercícios, testes e provas. Inclusive, as professoras da 1ª série conseguiram abolir uma prática presente nos últimos anos na escola - a prova única por série. Essa decisão, tomada coletivamente, foi importante, pois significou a possibilidade de realizar uma prática alfabetizadora mais coerente com um dos pressupostos teóricos adotados pela maioria dessas professoras - saberes e não saberes, conhecimentos e desconhecimentos, erros e acertos dialogam permanentemente no processo de conhecer. Penha defendeu, neste encontro, a suspensão da prova, levando-me, numa leitura do imediatamente visível, a acreditar no seu "rompimento" com uma prática avaliativa classificatória e seletiva.

Essa situação me remete a alguns anos quando uma pesquisadora do grupo de pesquisa (GRUPALFA) ouviu de uma criança, ao ser solicitada a dizer o que *lia* nos cartões que lhe eram apresentados[1]: *o que você quer que eu diga?* Aprendemos, coletivamente, enquanto grupo de pesquisa, com a prática investigativa e ajudadas/provocadas pela fala da criança, o que

mais tarde veríamos com a física quântica: ao pesquisar influímos na resposta do *outro*.

A partir do que nos ensinaram Heisenberg e Bohr, é impossível observar ou medir um objeto sem nele interferir, de modo que o objeto nesse processo, ao final, não é mais o mesmo. Logo, nem observado nem observador mantêm-se os mesmos.

Embora, na teoria, o Princípio da Indeterminação ou Incerteza de Heisenberg nos leve a questionar a crença na neutralidade e na objetividade, provocando-nos a abandonar a posição de *observador neutro* na prática investigativa, a fala das crianças, novamente, possibilita-me perceber o quanto minhas ações e compreensões estavam, ainda, informadas, prioritariamente, por procedimentos dedutivos de investigação. Baseando-me apenas no "visível": o que me falava a professora; o que defendia nos espaços de discussão durante o longo tempo que temos, coletivamente, refletido sobre a prática alfabetizadora e o observado na sala de aula por mim, fui tirando conclusões que procuravam confirmar minha hipótese inicial.

Essa lógica dedutiva, baseada na relação causa-efeito, busca a *ordem* e tem como princípio o *determinismo*, levando-nos a confirmar ou negar a hipótese inicial, eliminando as contradições, probabilidades e possibilidades em nossas formas de conhecer e pesquisar. No início do século passado, essa perspectiva linear e determinista sofre interrogações[2] e, na prática cotidiana da pesquisa, posso confirmar sua fragilidade. Nunca presenciei a realização de uma *folhinha secreta*, o que me possibilita levantar a hipótese de que a professora provavelmente não quisesse me revelar uma atividade realizada com as crianças, pressupondo, talvez, que eu não a aprovaria.

A idéia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg: não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra. Este princípio e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objeto observado, tem implicações de vulto. Por um lado, sendo estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento, só podemos aspirar a resultados aproximados e por isso as leis da física são tão-só probabilísticas. Por outro lado, a hipótese do determinismo mecanicista é inviabilizada uma vez que a totalidade do real não se reduz à soma das partes em que a dividimos para observar e medir. Por último, a distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde seus contornos dicotômicos e assume a forma de um ***continuum.***
(SANTOS, 2000:69)

A professora, tal como a criança da situação experienciada pelo nosso grupo de pesquisa há tantos anos, não pode estar me dizendo o que eu gostaria de ouvir?

Esse questionamento passa a ser uma das hipóteses/conjecturas formuladas. Outras podem ser articuladas a essa, se tenho, como desafio, a adoção de procedimentos abdutivos de investigação. Até que ponto a omissão da professora não significa uma *astúcia*, no sentido certeuniano, visando não expor suas fragilidades e preservando a imagem que pretende passar de si para o(s) outro(s) – a pesquisadora, as próprias colegas, os pais das crianças? A *folhinha secreta* não pode significar para a professora um momento importante para que cada criança revele os conhecimentos construídos? Não pode ser uma forma encontrada pela professora para dizer às crianças que nessa folhinha é cada um fazendo o que pode realizar sozinho? Fazer sozinho, sem ajuda, deve ser evitado? Fazer sozinho também não faz parte do processo de aprender? Ou, para a professora, representa a possibilidade de "controlar" o aprendizado dos alunos? O uso da *folhinha secreta* revela que a professora não trabalha criando situações onde as crianças possam interagir, compartilhar, trocar informações, pontos de vista, conhecimentos?

A argumentação e a construção teórica se realizam logicamente por dedução e indução. A dedução é o procedimento que tira as conseqüências ou as conclusões necessárias das premissas ou proposições preliminares. A indução, que, ao inverso da dedução, parte de fatos particulares para chegar aos princípios gerais, é desde o início o processo animal e humano mais corrente da aquisição de um conhecimento geral. Restringindo-se unicamente à dedução e à indução, a lógica clássica põe fora da lógica aquilo que opera a invenção e a criação (cf. "a abdução" de Pierce, formação de hipóteses explicativas (...)
(MORIN, 2000a:97)

O conhecido/desconhecido pela pesquisadora passa a ser compreendido como indícios, sinais que me permitem formular conjecturas que passam a informar o meu "olhar"[3] no movimento de observar e perceber, também, o aparentemente não visível. Nesse processo, novas conjecturas podem surgir, levando-me a (re)ler e (re)significar os indícios, os "dados" já conhecidos.

As situações de análise [e eu acrescentaria, de interpretação] *tornam-se, assim, um importante lugar de* ***exercício do olhar****.* ***Olhar*** *que não deve ser tomado aqui em um sentido empiricista. Merece ser tomado em seu caráter indiciário, no lusco-fusco do (in)visível.* ***Olhar*** *que traz implicados modos de conceber, modos de atuar (...)*
(SMOLKA, 2000:07)

Por conhecer um pouco da história profissional e de vida da Penha, posso afirmar que em seus 24 anos de magistério, em mais

da metade desse tempo de prática, acreditou e teve como referência uma concepção de avaliação pautada em mecanismos de controle, seleção e classificação dos alunos. A dicotomia entre erro e acerto, onde o erro por representar a ausência de conhecimento é evitado e indesejável, subsidiou por muitos anos o seu fazer pedagógico. Como atribuir uma nota sem instrumentos capazes de fornecer dados mais "confiáveis" sobre o que sabem/não sabem os alunos? Presenciei, em diferentes momentos, Penha argumentando com os pais o quanto procurava ser justa e objetiva no momento de *dar as notas*. Dizia, também, que levava em conta tudo que as crianças faziam em sala: as tarefas mimeografadas, a participação nas discussões, a responsabilidade com o grupo etc. Ela mesma me disse:

> *a folhinha secreta é, para mim, mais uma atividade que a gente faz na sala. Não é prova porque não dou nota. É um artifício que encontrei pra eles fazerem uma coisa diferente (...) e eu falava pra tentar fazer sozinho, mesmo porque o que estava ali eles já sabiam fazer, então já não precisavam da ajuda (...)* (8/3/2002)

Para Penha, a *folhinha secreta* era um momento de convocar a criança a falar o seu saber. Um momento onde procurava conhecer o que os seus alunos e alunas sabiam e podiam realizar de forma mais independente – o que Vygotsky (1989, 1991) denomina *nível de desenvolvimento real*, ou seja, os conhecimentos consolidados. Cotidianamente, Penha também priorizava situações onde as crianças ajudavam e eram ajudadas, pelos próprios colegas e por ela, professora, valorizando o processo de construção de conhecimentos vividos pelos alunos e alunas a partir das interações realizadas. Trabalhava, nesses momentos, a partir da

(...) se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta "verdade" pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.
(VYGOTSKY, 1989: 96)

zona de desenvolvimento proximal das crianças, investindo nos *ainda não saberes* – o *desenvolvimento potencial.*

A alternância entre *desenvolvimento potencial* e *desenvolvimento consolidado* acontecia na cotidianidade da sala de aula, com as crianças sendo encorajadas a realizar as atividades propostas com ajuda, em colaboração, e sem ajuda, de modo independente. Fazer com ajuda e fazer sozinho. Fazer sozinho e com ajuda. Modos de fazer e aprender que não se excluem, ao contrário do pensado a partir de uma lógica dualista: fazer com ajuda **ou** fazer sozinho.

É importante perceber que a professora, durante a realização da *folhinha secreta,* ao solicitar às crianças: *tentem fazer sozinhos,* está, por um lado, dizendo para os seus alunos e alunas que o outro não pode estar ali naquele momento. Mas, por outro lado, traz o *outro* para dentro do processo individual de produção de cada criança, uma vez que as relações e a história com os *outros,* na perspectiva histórico-cultural, são constitutivas no processo de conhecer. Logo, fazer sem ajuda dos colegas e da professora pode representar a validação de conhecimentos apropriados a partir da troca com o(s) *outro(s)* - o *outro* – embora esse *outro* esteja presente na ausência.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro ***entre*** *pessoas* ***(interpsicológica)****, e, depois,* ***no interior da*** *criança* ***(intrapsicológica)*** *(...) Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.* (ibid., 64)

A criança entrevistada destacou ser a folhinha secreta uma das atividades que mais gostava de realizar na 1ª série e, em tom de tristeza, me disse: *a tia não passa muita folhinha secreta!* Já para a outra criança, a existência da *folhinha secreta* significava: *é, mas agora não pode mais ajudar* (...)

Ao contrário do aprendido com a ciência moderna, fui desafiada pela ação pesquisadora, a lidar com a incapacidade de controlar os múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão

sendo) produzidos e emergem das (nas) múltiplas redes sociais do *aprenderensinar*.

Posso afirmar que o tempo de discussão e reflexão sobre a prática avaliativa vivenciada por nós – professoras e pesquisadora – na escola não possibilitou mudanças? Não. Não posso. Como também não posso afirmar: as professoras mudaram e "abandonaram" um modo mecanicista de avaliar. A meu ver, foi *provocador* para umas **e** ainda não foi para outras. Ou melhor, foi **e** não foi para a mesma professora, pois mudança e continuidade, rupturas e retrocessos constituem esse processo de aprendizagem do novo. Percebo que não é uma questão de tudo ou nada, como aprendemos. Não posso dizer: a professora, no caso Penha, não mudou ou, ela mudou, como se esse processo pudesse ser linear, mecânico e simplificado, embora nossa forma aprendida de lidar com os "dados" nos leve a uma ação pesquisadora seletiva e classificatória dos sujeitos, das práticas pedagógicas, dos aprendizados, enfim, do cotidiano escolar.

Colocar sob suspeição crenças e concepções naturalizadas como "verdades", duvidar do já conhecido, se abrir para outros conhecimentos, assusta e dá medo. Tenho clareza disso. Clareza que foi se construindo ao viver, permanentemente, esse processo no GRUPALFA. O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de idéias, certezas/incertezas, medos e ansiedades; confronto/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas à nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo que experienciamos o movimento de apropriação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de

*Ao assumir o **diálogo** como caminho de elaboração científica, colocamo-nos, antes de tudo, um problema de caráter epistemológico (...) Os tipos de distinção normalmente assumidos são baseados na **oposição:** ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros.*
*Mas numa outra perspectiva epistemológica, a **complexa** (chamada também de **sistêmica, global, ecológica**), são propostas premissas diferentes para nossos sistemas de distinção:uma epistemologia da **conexão:** e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las.*
(FLEURI, 1999: 26, 27)

conhecimentos é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, nos fragilizamos e nos fortalecemos.

A articulação *práticateoriaprática* é um processo vivido dialética e dialogicamente, em seus aspectos de objetividade e subjetividade, pela construção de sua unidade, sempre provisória. O conhecimento se constrói coletivamente pela interação-interlocução com o(s) outro(s), em um processo de confronto das diferentes leituras do real (entendido como realidade(s) em movimento e em constante mudança). É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador. O ser humano não é só razão e, inversamente ao postulado positivista de racionalidade técnica, a educação não é um processo exclusivamente racional, portanto, a dimensão subjetiva do sujeito, da professora, é fundamental ao processo de organização objetiva de sua atividade cotidiana. A teoria deve nos ajudar a olhar, a ver/compreender, a indagar, a interpretar e a lidar com a complexidade inerente à realidade.

A teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é a chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução; é a possibilidade de tratar um problema. (MORIN, 1998: 335)

Não podemos esquecer do modo como aprendemos a compreender a realidade: de uma forma linear, harmônica e a-histórica. As formas simplificadoras de compreensão do real, ao valorizarem a ordem, entendida como harmonia, constância, invariância, em detrimento e oposição à desordem, tentam desconsiderar e eliminar as irregularidades, os imprevistos, as incertezas e as possibilidades que sobrevenham no curso da ação investigativa. Tentam, além disso, nos fazer ver/compreender a realidade como se ela [a realidade] tivesse uma existência independente de nossas formas de pensar, atuar, enunciar, descrever, conhecer. BACHELARD (1996) nos alerta, desde a

década de quarenta, que o simples não existe, apenas existem simplificações.

Escapar de um olhar homogeneizador do real[4], um olhar triturador das diferenças, é um grande desafio. Foi preciso recorrer a novos paradigmas teórico-epistemológicos, que me ajudassem a negar e desmontar crenças, princípios e práticas estabelecidas, duvidando dos sentidos sedimentados. A opção por procedimentos abdutivos de investigação levou-me ao *paradigma indiciário* de cunho qualitativo, proposto por Ginzburg (1989, 1991), como um instrumental teórico fundamental que tem me ajudado a abandonar formas preestabelecidas e "legitimadas" de ler o "real".

(...) realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada "no que realmente" é; (...) as questões feitas àquilo que chamamos de "realidade" são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade.
(CORAZZA, 1996: 115)

Fui aprendendo com as professoras, crianças e pais da escola, nos acontecimentos vividos e compartilhados, que a "realidade" é extremamente complexa e a cada nova leitura/interpretação realizada mais e mais (e mais) complexa, múltipla e mutante ela se mostra.

O desafio é trabalhar com a complexidade não pensando apenas no uno e no múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação.
(MORIN, 1998: 206)

Como lidar com "dados" que ora sinalizavam uma determinada interpretação/compreensão da "realidade", da professora e prática alfabetizadora e, em outros momentos, sinalizavam o contrário ou sinalizavam "isso e aquilo"?

O *paradigma indiciário,* por estar baseado na semiótica, me pareceu o mais adequado para que a pesquisa no cotidiano pudesse explorar os discursos da prática, visto que reconhece o imediatamente observável e seu próprio olhar como uma construção sócio-histórica. As leituras realizadas a partir dos *indícios* foram as *leituras possíveis.*

Sabemos que o olhar é informado pelo modo como compreendemos a realidade, logo a neutralidade inexiste. Nem todos os indícios foram percebidos, e nem todos os fatos foram

valorizados de modo uniforme. A seleção do vivido e observado, no diálogo com as múltiplas subjetividades em interação (professoras, crianças, pais, profissionais da escola, pesquisadora/formadora), procurou trazer para o tecido da investigação as marcas da singularidade de cada um dos sujeitos envolvidos.

Como compreender e interpretar o fazer pedagógico da(s) professora(s) e a interação com as crianças nas relações de ensino? Eu me vi às voltas com "dados", constituídos por evidências, *indícios e sinais* que fugiam da mensuração e quantificação. Podiam ser intuídos, observados, sentidos e articulados a acontecimentos experienciados pela professora, alunos e pesquisadora cotidianamente.

O(s) modo(s) como lidamos com os *indícios e sinais* inclui a presença e a interpretação do observador/pesquisador nessa tessitura, e a subjetividade, tão perseguida e "eliminada" do processo investigativo, pela ciência da modernidade, vai se revelando como constitutiva nos fios da metodologia da pesquisa no cotidiano.

A produção do conhecimento é um processo ininterrupto e, por sua própria natureza histórica, todo conhecimento é relativo, parcial e provisório. As interpretações realizadas estão articuladas ao contexto, às informações que possuo e, também, ao movimento que está em todos nós e em todos os grupos. Procurei dizer – "parece ser", em vez do enunciado afirmativo – "isso é". Se o cotidiano é *espaçotempo* da surpresa, do movimento, da complexidade, como fazer afirmações categóricas?

(...) Ninguém aprende a ser um perito ou a fazer diagnósticos apenas aplicando as regras [preexistentes]. Com esse tipo de conhecimento, há fatores em jogo que não podem ser mensurados:um cheiro, um olhar, uma intuição. Até o presente, evitamos cuidadosamente esse termo capcioso: intuição. Mas, se ele for usado para descrever esse momento de trespasse instantâneo do processo de pensamento, estão temos que estabelecer uma distinção entre ***baixa*** *e* ***alta*** *intuição (...) Esta "baixa intuição" tem suas raízes nos sentidos (embora os extrapole) em como tal, não tem nada a ver com a intuição extra-sensorial dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX. Existe em qualquer parte do mundo, sem exceção geográfica, histórica, étnica, de gênero ou de classe; e isso significa que é diferente de qualquer forma de conhecimento "superior" restrito a uma elite.*
(GINZBURG, 1991:128,129)

Voltamos a Bachelard: *o simples não existe*. Logo, o que nos é apresentado como simples é simplificação, porque a realidade é complexa e não simples como aprendemos a compreendê-la.

Nesse itinerário investigativo fomos - professoras e pesquisadora - experienciando o desafio de aprendermos a enfatizar os elementos ocultos, as questões que geralmente são postas em segundo plano, o que nem sempre é dito ou é dito de outras formas, as evidências freqüentemente desconsideradas, as coerências baseadas em outras lógicas. Auxiliadas por uma leitura indiciária do "real", procuramos desenvolver um olhar mais cuidadoso, compromissado em resgatar os *saberes* das crianças (e também das professoras) no interior da escola.

A experiência de construirmos, conjunta e solidariamente, professoras e pesquisadora, outros "saberes e fazeres", que buscam incorporar a diversidade de pontos de vista de quem aprende no processo de alfabetização, não tem sido fácil.

A imagem que faço é a de um tripé: de um lado a(s) professora(s) alfabetizadora(s), de outro lado a pesquisadora e, na outra ponta, o objeto sobre o qual nos *debruçamos*, no sentido freiriano do termo: a tentativa de compreender(mos) *o compreender das crianças* em seus processos alfabetizadores. Meus ainda não saberes também fizeram parte desse movimento, junto com os ainda não saberes da(s) professora(s), pois a relação pretendida foi a de *formação* e não de transmissão. Nesse processo de formação, a relação com a alteridade é um princípio fundamental que referenciara a ação pesquisadora. A ação investigativa contribuiu para transformar a própria pesquisadora/formadora, pois o processo de pesquisa foi se construindo e se constituindo como um *outro* para mim.

(...) Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ***ainda não saber*** *é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos (...) Neste instigante processo de investigação, vemo-nos a cada descoberta ante um* ***novo saber*** *(resultado sempre provisório da pesquisa), um* ***novo ainda não saber*** *(convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) que se mostra.*
(GARCIA, 2001: 16,18)

É preciso que (...) vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem ***formar*** *é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.*
(FREIRE, 1997: 25)

Além dos Centros de Estudos, realizados periodicamente, no horário de trabalho das professoras, o GEFEL[5] foi se constituindo como um *tempoespaço* privilegiado para a reflexão, socialização e discussão do fazer alfabetizador praticado, cotidianamente, na escola. Por decisão do grupo, nos anos de 2001/2002, os encontros do GEFEL aconteceram, mensalmente, aos sábados, fora do horário de trabalho, no prédio central do ISERJ.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.
(NÓVOA, 1995: 26)

Ana Paula, no texto que escreveu para o encontro realizado na UERJ – UERJ SEM MUROS –, em setembro de 2002, nos diz:

> *(...) Nenhuma transformação na escola se deu de forma rápida (...) Muitas vezes, pareceram* ***encontros de sacrifício*** [os do GEFEL] *porque professores, depois de um dia inteiro de trabalho na escola, ou os que vinham de outros lugares, pessoas cansadas, podendo estar a caminho de suas casas, ou qualquer outra coisa, preferiam ficar mais algumas horas na escola para discutir as práticas; como nossos alunos aprendiam; avaliação e muitos outros assuntos e angústias que, naquele momento, tínhamos. Qualquer professor que quisesse discutir sua prática e compartilhá-la tinha assento nessa reunião. Desse contexto, sentiu-se a necessidade do grupo sair do "anonimato" e foi então que o grupo ganhou espaço e as professoras participantes escolheram o nome – GEFEL –, sendo reconhecido no espaço escolar do ISERJ.*
> (Ana Paula, setembro/2002)

A maioria das professoras que participa do GEFEL atua nas séries iniciais da educação básica. Professoras que são vistas, porque compreendidas, por pesquisadores, responsáveis (e implementares) de políticas públicas e, até pelos(as) colegas de outros segmentos da própria escola (2º segmento - de 5ª à 8ª série - e ensino médio) como pouco capazes de exercerem ações criativas e criadoras, acomodadas no papel de profissionais "tradicionais" e

meras executoras de propostas pedagógicas. Uma forma de conceber a atividade docente - *o professor(a) como técnico* (PÉREZ GÓMEZ, 1995) - ancorada no modelo de *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1995). Segundo esse modelo, a atividade da professora é, acima de tudo, instrumental, dependente das técnicas, regras, receitas e, também, das pressões curriculares impostas pelas Secretarias ou Ministério da Educação.

A metáfora do professor como técnico mergulha as suas raízes na concepção tecnológica da actividade profissional (prática), que pretende ser eficaz e rigorosa, no quadro da ***racionalidade técnica*** *(Schön). Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.* (PÉREZ GÓMEZ, 1995: 96)

Em oposição a esse modelo de *racionalidade técnica e instrumental* temos, professoras e pesquisadora, vivenciado uma *experiência de formação* que revela a escola como *espaçotempo* de *teoria em movimento* (GARCIA, 1998), onde a prática é compreendida como objeto permanente de reflexão através do diálogo *práticateoriaprática.* Nesse movimento, a compreensão da complexidade do processo pedagógico vai substituindo a dicotomia entre o pensar e o fazer, pois a professora, mediante a reflexão compartilhada *na ação* e *sobre a ação* assume pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995:29)

Nos encontros do GEFFEL, trajetórias (profissionais e pessoais) e práticas alfabetizadoras circulavam e eram compartilhadas. Nesse movimento, uma esfera de confiança, cuidado e respeito foi se construindo no grupo e o constituindo, possibilitando o aprendizado de (com)fiar e tecer juntas, umas com as outras, as narrativas pessoais e profissionais.

A professora, ao narrar o que faz com os seus alunos e alunas, socializava seus saberes/fazeres, abrindo espaços para que o grupo interferisse, no sentido de apontar questões que pudessem ser aprofundadas e pensadas a partir de outros pontos de vista. Nessa dinâmica, cada professora, ao falar sobre sua prática, dava-se *como texto para ser lido por muitos* (LARROSA, 1999), arriscando-

se às diferentes leituras possíveis. Fomos percebendo que, para que esse risco fosse assumido, a disponibilidade para confiarmos umas nas outras precisava estar presente, pois a confiança constrói segurança e facilita o enfrentamento de desafios e a tomada de decisões.

O *falar* sobre *o que faz* e *como faz* revelava, também, o envolvimento com o trabalho realizado, dando a dimensão de que a experiência é de fato aquilo que *nos* acontece. A distinção realizada por Benjamin (1993) entre vivência – uma reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização – e experiência – ação refletida, rememorada, compartilhada, que permanece além do vivido - é um instrumento conceitual importante e necessário à formação. No exercício de narrar a prática, a professora pode imprimir outros sentidos, tanto à sua formação quanto à sua ação. *Contar a um outro* possibilita o (com)partilhar a ação, tornando a experiência infinita ao contrário da vivência que carrega consigo a finitude.

A confiança afetiva é fundamental em todo processo de inovação e melhora institucional, pois a transformação da cultura escolar requer a modificação não apenas das idéias, mas fundamentalmente dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual, mediante experiências vitais (...) A cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso. A incerteza, o fracasso e o conflito não são conseqüências indesejáveis de um processo de mudança e aprendizagem, mas seus companheiros inevitáveis, sempre que o processo de aprendizagem individual ou social seja suficientemente rico e relevante para afetar parcelas fundamentais da vida individual e coletiva. (PÉREZ GÓMEZ, 2001: 174)

A partir das narrativas das histórias experienciadas no dia-a-dia com os alunos e alunas, as que narravam e as que ouviam, podiam ir percebendo que as práticas têm historicidade, pois estão vinculadas aos sujeitos que as constroem.

A narrativa de cada professora sobre sua experiência de sala de aula trazia certezas e incertezas, saberes e ainda não saberes. Os debates realizados estimulavam nossas *zonas de desenvolvimento proximal*. As questões surgidas, discutidas coletivamente, podiam ser aprofundadas e complexificadas, possibilitando um aprender compartilhado, um modo de aprender com *o outro*.

Nesse processo, íamos percebendo o papel fundamental que o coletivo pode representar na ampliação do conhecimento e a

importância, para a prática pedagógica, do conceito de *zona de desenvolvimento proximal,* um instrumento significativo para explorar a heterogeneidade e a diferença em sua potencialidade, trazendo, para o cotidiano da sala de aula, um modo solidário, coletivo e dialógico de construção de conhecimentos.

No movimento de tomar a prática docente como objeto de reflexão, estranhamento e desnaturalização, tendo como desafio permanente *compreender o compreender* do outro (BATESON, 1998), fomos vivenciando uma *experiência de formação* na perspectiva da *comunidade de investigação,* proposta por Gordon Wells (1996).

Uma *comunidade investigativa* (como denominamos no GRUPALFA) tem a *reflexão-na-ação, sobre-a-ação* e *para-a-ação* como seu princípio básico. Viver experiências em que o conhecimento construído na prática se potencializa no diálogo *práticateoriaprática,* tendo como horizonte de possibilidade a construção de uma autonomia docente capaz de responder aos desafios cotidianos da sala de aula – *espaçotempo* privilegiado de (auto)formação.

O movimento de partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática foi nos ajudando a perceber que existem outras formas de indagar, interpretar, compreender e organizar os modos cotidianos de alfabetizar. Movimento que ganhava expressividade nas reuniões pedagógicas, realizadas nos Centros de Estudos, no GEFEL, após o horário das aulas ou do grupo de estudos, e que foram significando para nós *locus* de reflexão-crítica e criação coletiva; *locus* de religar prática-teoria-prática; *locus* de criação coletiva de teoria; *locus* de consolidação do compromisso político-pedagógico.

O praticado pelas professoras e pesquisadora confirma a teoria - a *reflexão-na-ação e sobre-a-ação* (PÉREZ GÓMEZ, 1995) -,

(...) Una comunidad de este tipo [comunidade de investigação] *puede tener diversas funciones importantes. Primero, proporciona mutuo apoyo a sus miembros, manteniendo su entusiasmo y el sentido de la dirección. Segundo, cuando los profesores preparan un informe para compartir con sus compañeros, encuentran que explicar a otros lo que hacen y cuáles son los resultados les ayuda a comprenderlo de una forma más clara. Finalmente, la existencia de un grupo de profesores que comparte el compromiso de aprender a través de la investigación puede ser una fuerza poderosa para que se den cambios en todo el centro escolar.*
(WELLS, 1996: 28)

eixos fundamentais do conceito de *profissional reflexivo* (SCHÖN, 1995) ou, como preferimos denominar no GRUPALFA, do conceito de *professor(a) pesquisador(a)*, constitui um outro modo de pensar e praticar a (auto)formação docente. As professoras, *professoras-pesquisadoras* de sua própria prática, são profissionais que possuem conhecimentos sobre sua ação, que refletem sobre ela como uma prática social e são capazes de produzir novos conhecimentos.

O princípio teórico-epistemológico e político de *reconhecer o outro como legítimo outro* (MATURANA, 1998), como sujeito de conhecimento *participante de* e *participado pelos desenhos sociais* (SCHNITMAN, 1996), sujeitos partícipes/autores de uma ação investigativa, instigou-me a viver o desafio de desenvolver uma prática de pesquisa compromissada com um método que considere o próprio processo de conhecer dos sujeitos envolvidos.

Ter acompanhado, junto com as professoras, o processo alfabetizador experienciado, por um grupo de crianças, durante dois anos letivos nos possibilitou recolocar perguntas, reencontrar dúvidas, mobilizar inquietudes e interrogar nossas antigas certezas.

No exercício de *compreender o compreender das crianças* no processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem, a leitura de *pistas* deixadas pelo sujeito em suas escritas significou uma opção metodológica por uma investigação que assume que os *dados ensinam*. A preocupação não foi a de encontrar um modelo explicativo para a alfabetização das crianças ou confirmar hipóteses previamente formuladas. O desafio referiu-se à exploração das *pistas* encontradas no movimento de (tentar) compreender os modos de apreensão, construção de conhecimentos e interpretação da escrita pelas crianças.

Bem distante do conceito clássico de profissionalidade docente como posse individual do conhecimento especializado e como domínio de habilidades, a prática profissional docente é, na minha opinião, um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e, ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão.
(PÉREZ GÓMEZ, 2001: 199)

O método consiste em aprender a aprender. Esse método não prevê uma metodologia, uma receita técnica, e sim inspira um princípio fundamental (...)
(SCHNITMAN, 1996:15)

Afinal, somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu seus resultados pode dispensar-se da pergunta "O que ensinam os dados ou acontecimentos?". Para aqueles que dispensam tal pergunta, trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem os pontos de vista e as definições antecipadamente fixados.
(GERALDI, 1996: 147, 148)

O aprendizado de *compreender o compreender* das crianças em seus processos alfabetizadores, na dinâmica das interações e relações de ensino, deslocou nossas atenções dos *resultados* para o *processo* de ensinar e aprender a ler e a escrever. Centrar nossas atenções nos *processos de aprender* nos levou a questionar os *processos de ensinar/alfabetizar*. Crianças "lentas" que, segundo as professoras, precisam de *um outro tempo para aprender*, como Rafael M., por exemplo, foram nos ensinando que podem construir conhecimentos por caminhos desconhecidos por nós.

A pesquisa realizada deu continuidade e intensificou um processo de reflexão/investigação compartilhada e permanente *na ação* e *sobre a ação* experienciado, por um grupo de professoras/pesquisadora e pesquisadora/formadora. Um tempo de (auto)formação na *experiência da docência*, possibilitando a construção de uma prática alfabetizadora mais inclusiva e democrática. Esse processo foi imprimindo outros sentidos e significados aos *tempos* de *ensinaraprender*. Novas formas de apropriação do *tempoespaço*.

Os docentes devem viver a aventura do conhecimento, da busca e do contraste crítico e reflexivo se querem provocar nas novas gerações o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e pela criação; devem amar a democracia e se comprometer com suas exigências de compreensão compartilhada se querem criar um clima de relações solidárias e se pretendem construir a comunidade democrática de aprendizagem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001:304)

As crianças aprendem conosco, nós aprendemos com as crianças, eu aprendo com as professoras e elas aprendem comigo. Um ensina para o outro e cada um aprende. Aprendizagem e ensinagem. Ensinagem e aprendizagem. Processos que se dão no mesmo *tempoespaço*. Mas, ainda estamos aprendendo a ver além das aparências imediatas, que são, muitas vezes, ofuscantes e enganosas.

Leonardo disse que aprendeu a ler quando *misturou* todas as letras. O misturar é como uma alquimia. Cada criança pode misturar de um jeito! *Por que não?*

NOTAS:

[1] Na época, final da década de oitenta, estávamos, enquanto grupo de pesquisa, trabalhando nas escolas (porque estudávamos e procurávamos melhor compreender a psicogênese da língua escrita) com os cartões sugeridos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), onde diferentes textos escritos eram apresentados às crianças, sendo esperado que dissessem se todos os cartões *"serviam para ler"* ou se existiam alguns que *"não serviam para ler"*.

[1] A Teoria da Relatividade (1905) e a Teoria Geral (1913), publicadas por Einstein e o Princípio da Indeterminação, de Heisenberg, uma década depois, foram decisivas para estremecer e derrubar os pilares sustentadores da ciência clássica: o princípio da ordem, de separação, de redução e o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária (MORIN, 2000).

[1] Ao me referir ao *olhar* tenho como referência a questão da compreensão, pois aprendi, com von Foerster (1996) e confirmo na prática cotidiana da pesquisa, que só vejo o que compreendo.

[1] Sempre entendido como possível de ser construído, desconstruído, interrogado, questionado. Procuro fugir de uma concepção de real/realidade auto-evidente, natural e dado(a).

[1] As professoras que atuavam com a classe de alfabetização e 1ª série do ensino fundamental (em 1995), procurando construir um projeto de alfabetização que se afastasse do uso da cartilha, da gradação de supostas dificuldades da língua e dos exercícios mecânicos e mecanicistas, passam a se reunir à noite, fora do horário de trabalho, de modo que coletivamente pudessem refletir e articular a prática com a teoria e, nesse movimento, encontrar possíveis respostas para questões que emergiam do cotidiano de suas salas de aulas. Dentre várias alternativas colocadas em prática, naquele momento, uma delas sobrevive até hoje: um grupo de estudos que, a partir de 2000, passa a se denominar GEFEL (Grupo de Estudos de Formação de Escritores e Leitores).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAURRE, Maria Bernadete & FIAD, Raquel Salek & MAYRINK-SABISON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: SP. Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. & ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro. DP&A . 2001.

ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. **Uma infinidade de mundos possíveis** - fragmentos de um discurso em construção. Rio de Janeiro. mimeo. 1997.

_____ A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.) **A invenção da escola a cada dia.** Rio de Janeiro. DP&A, 2000a.

_____ **A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências.** Rio de Janeiro. mimeo. 2000b.

_____ Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (org.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

ARENDT, Hanna. **A condição humana.** 6ª ed., Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1993.

ARROYO, Miguel. Educação popular com dignidade. In: **Presença pedagógica,nº41.** Belo Horizonte. Editora Dimensão. set./out. 2001.

BACHELARD, G. **La filosofia del no, ensayo de uma filosofia del nuevo espírito científico.** Buenos Aires. Amorrortu, 1970.

_____ **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro. Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo. Hucitec, 1999.

_____ **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1997a.

_____ **Estética da criação verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 1997b.

_____ **O Freudismo.** São Paulo. Editora Perspectiva, 2001.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped.** Porto Alegre. Cadernos Anped, 1993.

BARRIGA, A.D. El problema de la teoría de la evaliación y de la cuantificación del aprendizaje. In: **El exame: textos para su historia y debate.** BARRIGA, A.D. (compilador). Centro de Estudios sobre la Universidad, México: 1993.

_____ Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M.T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

BATESON, Gregory. **Pasos hacia uma ecologia da mente.** Argentina. Editorial Lohlé-Lumen, 1998.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política.** São Paulo. Brasiliense, 1992.

BOAS, Heloísa Vilas. **Alfabetização - outras questões, outras histórias.** São Paulo. Ed. Brasiliense, 1988.

BRASLAVAVSKY, Berta P. **La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura - sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.** Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1962.

BRIGGS, J. & PEAT, D. **A sabedoria do caos - sete lições que vão mudar sua vida.** Tradução: Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro. Campus, 2000.

_____ **Espejo y Reflejo: del caos al orden - Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad.** 3ª ed., Barcelona, Gedisa editorial, 2001.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & lingüística.** 6ª ed. São Paulo. Scipione, 1993.

_____ Porque vale o que está escrito, ou as letras e seus estilos. In: SBPC, **CIÊNCIA HOJE,** vol., 17, nº 101, julho/1994.

_____ A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, G. & CAGLIARI, L.C. **Diante das letras - a escrita na alfabetização.** Campinas: SP. Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1999.

CARDOSO, Irene de Arruda R. Foucault e a noção de acontecimento. In: **Tempo social,** Rev. Social. USP, São Paulo, volume 7, n. 1-2, outubro de 1995.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer.** 2ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Escola Pública de Horário Integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar.** Campinas, SP. Papirus, 1997a.

_____ Escola Pública de Horário Integral. In: **Presença pedagógica,** nº 15. Minas Gerais. Dimensão, maio/junho, 1997b.

COLLARES, Cecília A.L. & MOYSÉS, M. Aparecida. **Preconceitos do cotidiano escolar-ensino e medicalização.** São Paulo. Cortez, 1996.

COLLARES, Cecília A. L. & MOYSÉS, M. Aparecida & GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. In: **Educação & Sociedade/Cedes,** Campinas, SP. Cedes, 1999.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.

CORREIA, Teodósia S.L. **Tempo de escola... e outros tempos (quem viveu assim sabe. E quem não viveu... que pena!)** Manaus, Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. In: **Presença pedagógica, nº 10.** Belo Horizonte. Editora Dimensão. jul./ ago. 1996.

CYRULNIK, Boris. **O nascimento do sentido.** Lisboa, Sociedade Astória, LDA, 1991.

_____ **Os alimentos do afeto.** São Paulo. Ática, 1995.

_____ **Ces enfants qui tiennent le coup.** Revigny-sur- Ornain: Hommes & Perpectives. Martin Média, 1998.

_____ **la Maravilla del Dolor - el sentido de la resiliencia.** Barcelona. Ediciones Granica S.A., 2001.

_____ **Los patitos feos - La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida.** Barcelona. Gedisa Editorial, 2002.

DELEUZE, G. & PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo. Editora Escuta, 1998.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro. Jorge Zahar ed. 1998.

ESTEBAN, M.T. Uma avaliação de outra qualidade. In: **Presença pedagógica,** nº 8. Minas Gerais. Dimensão, mar./abr. 1996.

_____ A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro. DP&A, 1999a.

_____ A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização. In: GARCIA, Regina Leite (coord.) **Relatório da Pesquisa Integrado: Alfabetização dos alunos das classes populares.** Niterói, Universidade Federal Fluminense. mimeo. 1999b.

_____ Exigências Democráticas/Exigências Pedagógicas: Avaliação. In: **Tecnologia educacional.** Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Jan./fev./mar. 2000.

_____ **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro. DP&A, 2001a.

_____ **Cada coisa tem seu tempo? Notas para um debate sobre práticas pedagógicas cotidianas.** Trabalho encomendado, GT Educação Fundamental/ANPEd, out., 2001. mimeo. 2001b.

_____ Muitos pontos de partida, muitos pontos de chegada – a heterogeneidade no cotidiano escolar. In: **Educação em foco.** Juiz de Fora, vol., 6, n ° 2. p. 33-48, set./fev., 2001/2002.

_____ Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível. In: GONÇALVES, E.P. (org.). **Educação e grupos populares: temas (re)correntes.** Campinas, SP. Ed. Alínea, 2002a.

_____ A avaliação na pedagogia de projetos. In: **Boletim Salto para o Futuro. PGM 5. Avaliação e Aprendizagens Significativas.** Rio de Janeiro. set., 2002b.

_____ **Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa.** Niterói, mimeo., 2002c.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio sobre uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N. & OLIVEIRA, I. M. B. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar – sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** 20ª Ed. São Paulo. Cortez, 1992.

FOERSTER, von Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias.Educação Popular e complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular - terceira parte. In: **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular.** Trabalho encomendado pelo GT Educação Popular para a 22ª Reunião Nacional da Anped. Caxambu, MG. set., 1999.

FRENEIT, Celestin. **O método Natural I - a aprendizagem da língua**. Lisboa. Editorial Stampa Ltda, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1997.

_____ **Política e Educação.** 6ª ed., São Paulo. Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir - história da violência nas prisões.** 19ª ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação. In: **impulso - Revista de Ciencias Sociais.** Piracicaba, SP. Volume 10, nº 21. Editora UNIMEP, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação.** Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1995.

GARCIA, Regina Leite & VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. In: **Cadernos Cedes, nº 38: A fala dos excluídos.** Campinas: SP. CEDES, 1996.

_____ A Educação numa plataforma de economia solidária. In: **Proposta** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro. Ano 26, n.74. set./out./nov., 1997a.

_____ O mundo fantástico do conhecimento. In: **Presença pedagógica.** Minas Gerais. Dimensão, v. 3, nº 16, jul./ago. 1997b.

_____ (org.) **A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

_____ O afeto mais uma vez entra na escola... desta vez por outras portas. In: : **Proposta** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro. Ano 28/29, nº 83. dez./fev., 1999a.

_____ Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: **Ensinar e aprender - sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

_____ **Reflexões sobre o GT Educação Popular.** Trabalho encomendado, GT Educação Popular/ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, out. mimeo. 2001.

_____ Novos olhares sobre a alfabetização. In: **Novos olhares sobre a alfabetização.** Garcia, R. L. (org.) São Paulo. Cortez, 2001a.

_____ Depois da festa, trabalho para todos. In: **Proposta** - Revista trimestral de debate da FASE. Rio de Janeiro. Ano 30 nº 93/94. jun./nov., 2002.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Pablo (org.) **Escola S.A.** Brasília. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores, 1996.

GENTILI, P. & ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 2ª ed., Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2002.

GERALDI, Corinta Maria G. A cartilha caminho suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBAN, M.T. (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

_____ Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Pró-Posições**, vol., 5, nº 3(15), nov., 1994.

GERALDI, João Wanderley **Linguagem e ensino - exercícios de militância e divulgação.** Campinas, SP. Mercado de Letras: ALB, 1996.

_____ **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

_____ Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula.** 3ª ed. São Paulo. Ática, 2001.

_____ **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética.** Campinas, SP. mimeo. 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

_____ Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.& SEBEOK, Thomas (org). **O signo de três.** São Paulo. Perspectiva, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes, nº 50: Relações de ensino: análise na perspectiva histórico-cultural.** Campinas, São Paulo. CEDES, 2000.

_____ A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** SMOLKA, A.L. & CECÍLIA, GÓES (org.) Campinas, SP. Papirus, 1993.

_____ & SMOLKA, A. L. B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E.S. (org.) **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1993.

GROTBERG, Edith H. Nuevas tendencias en resiliencia. In: MELILLO, A. & SUAREZ OJEDA, E.N. (compiladores). **Resiliencia - Descubriendo las proprias fortalezas.** Buenos Aires. Paidós, 2001.

GRZYBOWSKI, C. Globalização e desigualdades sociais. In: **Proposta** - Revista Trimestral de Debate da FASE. Rio de Janeiro. Ano 30, nº.93/94. jun./nov., 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** SP. Editora Paz e Terra, 1989.

JARA, Oscar. **Concepção ,dialética da educação popular.** CEPIS (Centro de Apoio de Educação Popular do Instituto SEPES SAPIENTIAE), 1986.

LACERDA, Mitsi P. de. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (org.). **Professora pesquisadora - uma práxis em construção.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana - danças, piruetas e mascaradas.** 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

_____ Literatura, experiência e formação - entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa V.(org) **Caminhos investigativos - novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.

_____ Nota sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Leituras SME - textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas**/Fumec. nº 4, julho, 2001.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/Lógica dialética.** 3ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.

LEGOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente**. Trad. Mª Helena da Costa. Lisboa: Estampa, 1980.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite - Emancipação política e libertadora nos movimentos sociais do campo.** São Paulo. Hucitec, 1989.

_____ **A chegada do estranho.** São Paulo. Hucitec, 1993.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Os Pensadores.** São Paulo. Victor Civita, 1974.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1997.

_____ **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1999.

_____ **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H. & VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana.** São Paulo. Palas Athena, 2001.

MAYRINK-SABINSON, M. L. O que se ensina quando se ensina a ler e escrever? Ensina-se, mesmo, a ler e a escrever? In: **Leitura: teoria & prática.** Associação de Leitura do Brasil. V.20. nº 38, dez. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

MELILLO, Aldo. Resiliencia y educación. In: MELILLO, A. & SUARÉZ OJEDA, Elbio N. (compiladores) **Resiliencia - Descubriendo las proprias fortalezas.** Buenos Aires, Paidós, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1995.

_____ Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos**

_____ **Ciência com Consciência.** 2ª ed. RJ. Bertrand Brasil, 1998.**Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

_____ A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E. & MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo. Peirópolis. cap. 2, p. 43 - 90. 2000a.

_____ & CYRULNIK, B. **Dialogue sur la nature humaine.** França. Éditions de l'aube, 2000b.

MOYSÉS, Sarita Maria A. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. In: **Recuperando a alegria de ler e escrever...** Cadernos Cedes, nº 14. Campinas, SP. Cortez, 1987.

MORAIS, Jacqueline dos S. & SAMPAIO, Carmen S. & COSTA, Margarida dos S. & PORTES, Luiza A. F. **O que alguns olhos não vêem ou se recusam a ver: Grupo de estudos e formação de escritores e leitores no interior da escola - a prática de resistência coletiva?** Rio de Janeiro. mimeo. 2001.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano.** Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

_____ De "EL TIEMPO" a las temporalidades. In: BLEICHMAR, Silvia (compiladora). **Temporalidad Determinación Azar - Lo reversible y lo irreversible.** Buenos Aires, Paidós, p. 183 - 206. 1994.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo: como alguém se torna a ser o que é.** São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: ANDERSON, P. (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio Janeiro. Paz e Terra, 1995.

OLIVEIRA, Inês. B. C. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B.C & ALVES, Nilda. (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar-** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. T.A. Queiroz, 1990.

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

_____ **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre. ARTMED, 2001.

PRIGOGINE, I. & STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência.** Brasília. Editora Universidade de Brasília. 1997.

PRIGOGINE, I. **O nascimento do tempo.** Portugal: Edições 70, 1991.

_____ **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

QUINTANA, Mario. **Da preguiça como método de trabalho.** 3ª ed. São Paulo. Globo, 1994.

SAMPAIO, Carmen Sanches. **Leitores e escritores a partir da pré-escola:por que não?** Niterói, Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado/ UFF, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Porto: Afrontamento, 1993.

_____ **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo. Cortez, 2000.

SANTOS, Milton. Entrevista com Milton Santos. In: **Democracia Viva, n° 2.** Rio de Janeiro. IBASE/Editora Moderna, 1998.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra.** São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Barcelona. Paidós, 1992.

_____ Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHNITMAN, Dora F. Ciência, cultura e subjetividade. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SCHNITMAN, Dora F. & FUKS, Saúl I. Reflexões de fechamento: diálogos, certezas e interrogações. IN: SCHNITMAN, Dora F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da Linguagem.** Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura - uma análise psicolingüística da leitura e da escrita.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1989.

_____ **Leitura significativa.** 3ªed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A L.B. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, São Paulo. Cortez, 1998.

_____ Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In: **Cadernos Cedes, nº 35: Implicações pedagógicas do modelo histórico cultural.** São Paulo. Papirus, 1995.

_____ **Cadernos Cedes, nº 50**: Relações de ensino - análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, SP. 2000.

SOUZA, Regina de. **O olhar e esses seres anormais:notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós.** Campinas, SP. Mmimeo, 2003.

SZAMOSI, Géza. **Tempo e espaço - as dimensões gêmeas.** RJ. Jorge Zahar Editor, 1994.

VALLA, V. V. Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação popular hoje.** São Paulo. Edições Loyola, 1998.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (org.) **Escola básica na virada do século - cultura, política e currículo.** 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.

WELLS, Gordon. *La Formación del maestro investigativo.* Madri. (mimeo) 1994.

_____ Profesores e investigación. In: *Cultura Y Educación.* CL&EE, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. 3ª ed. Martins Fontes, 1991.

ZACCUR, Edwiges. **A construção do leitor/autor: um desafio à escola progressista.** Niterói, RJ. Dissertação de Mestrado/ UFF, 1991.

ANEXOS

Gefel Informa

ANO I – Nº 2 – JULHO/2001

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". (FREIRE, 32)

TROCANDO EXPERIÊNCIAS

ATIVIDADE: *Carta Dia das Mães*

Maria da Penha Lira Eloy

Professora da 1ª série do CAP-ISERJ

Estávamos na semana do Dia das Mães, mais precisamente 2ª feira, dia 7 de maio, quando propus a minha turma (1ª série) que eles escrevessem uma carta para suas mães. Depois colocaríamos no correio e cada mãe receberia sua carta em casa.

A proposta foi aceita na hora pela turma. Foi aí que expliquei aos alunos como seria encaminhada a proposta:

1. Teríamos que pensar no que iríamos escrever, tentando abrir o coração, colocando na carta tudo o que estivéssemos sentido. Naquele dia iríamos fazer o rascunho, pois se a mãe iria receber, teríamos que revisar o texto e caprichar para que ela pudesse ler e entender sua mensagem.
2. Combinamos que seria preparado um papel de carta para que esta fosse passada a limpo.
3. Preencheríamos os envelopes com os dados referentes pesquisados pelos alunos em casa e esta carta seria colocada no correio para que chegasse ao seu destino (a mãe).

Todas as etapas propostas foram cumpridas.

Ao passar a limpo trabalhei em grupos de 4 alunos. Este encaminhamento iniciou-se na 3ª feira e terminou na 5ª feira quando as cartas foram colocadas no correio.

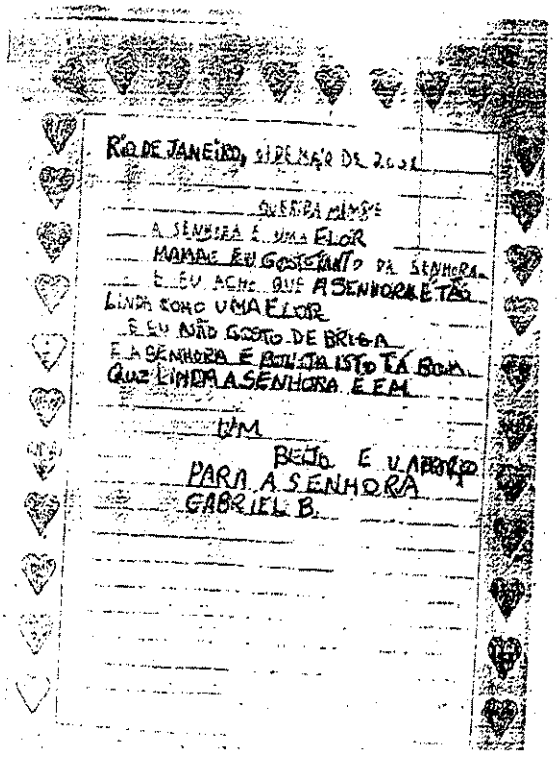
É bom ressaltar que durante a atividade o que me chamou atenção foi o passar a limpo, pois essa carta não seria lida somente por mim, mas principalmente pelas mães e até por outras pessoas. Por isso, deveríamos estar atentos a algumas questões que nela aparecessem como: sentido, organização, ortografia e legibilidade da letra usada.

Também pude notar que não houve resistência da turma ao passar a limpo como em algumas propostas anteriores. Pude perceber que esta carta tinha um sentido para eles reverem o texto escrito (suas mães iriam ler), o que nem sempre foi possível fazê-lo em todas as escritas propostas em sala.

Rascunho:

RIO DE JANEIRO, 07 DE MAIO DE 2001
QUE RIDA MAMÃE. A SENHORA É
UMA FLOR MAMÃE EU GOSTO TANTO DA
SENHORA É. EU ACHO QUE A
FLOR É EU NÃO LINDA COMO UMA
É A SENHORA É BONITA ISTO TA BOM
QUE LINDA A SENHORA É EM.
- GABRIEL BIBIANO
SANTOS

Carta passada a limpo:



Aluno Gabriel Bibiano Santos

Rio de janeiro, 17 de setembro de 2002.
Das: *mães, pais e/ou responsáveis pelos alunos e alunas da CA1, 101 e 201/ISERJ.*
Para: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

AUTORIZAÇÃO

Nós - mãe, pai e/ou responsáveis – pelos alunos e alunas das turmas: ***classe de alfabetização (CA1); 1ª série (T. 101) e 2ª série (T.201)***, referentes aos anos de 2000, 2001 e 2002 respectivamente, do 1° segmento do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), autorizamos que a Professora Pesquisadora – Carmen Sanches Sampaio – utilize nos textos (parcial e final) da Tese de Doutorado, as produções, falas e imagens desses alunos e alunas, referente à pesquisa realizada durante os anos acima discriminados.

Larissa Maria de J. Ferreira –
Samara de Souza Bragança –
Cássia Paloma Menezes –
Yago Santana de Souza –
Gabriel Pereira dos Santos –
Renan Gonçalves Passos –
Franklin Francisco Guarany –
Maurício Henrique –
Michael William –
Rafael Moraes Cardoso –
Leonardo F. Araújo Sá –
Gabriel B. Santos –
Janiara Santos Inácio –
Rafael Justino da Costa –
Gian Carlos Gomes –
Anaís Lopes da costa –
Taiane S. Conde Placias –
Yasmin Gomes Frides –
Gislayne da Silva Araújo –
Fagner de Oliveira –
Mariana
Rosiane Laís R. Rodrigues –
Vanessa Matos de Jesus –
Jean Carlos de Souza –
Alex Sandro de Oliveira Rosa –

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FAETEC - FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA
ISERJ - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
Rua Mariz e Barros, 273 – P. da Bandeira Tel.: 2569-3609

CAP/ISERJ – ENSINO FUNDAMENTAL - CA a 4ª série
Rua Vicente Licínio, 98 – P. da Bandeira Tel/Fax: 2569-4247

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2001

De: Direção do CAP-ISERJ - CA a 4ª Série

Para: Coordenação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP

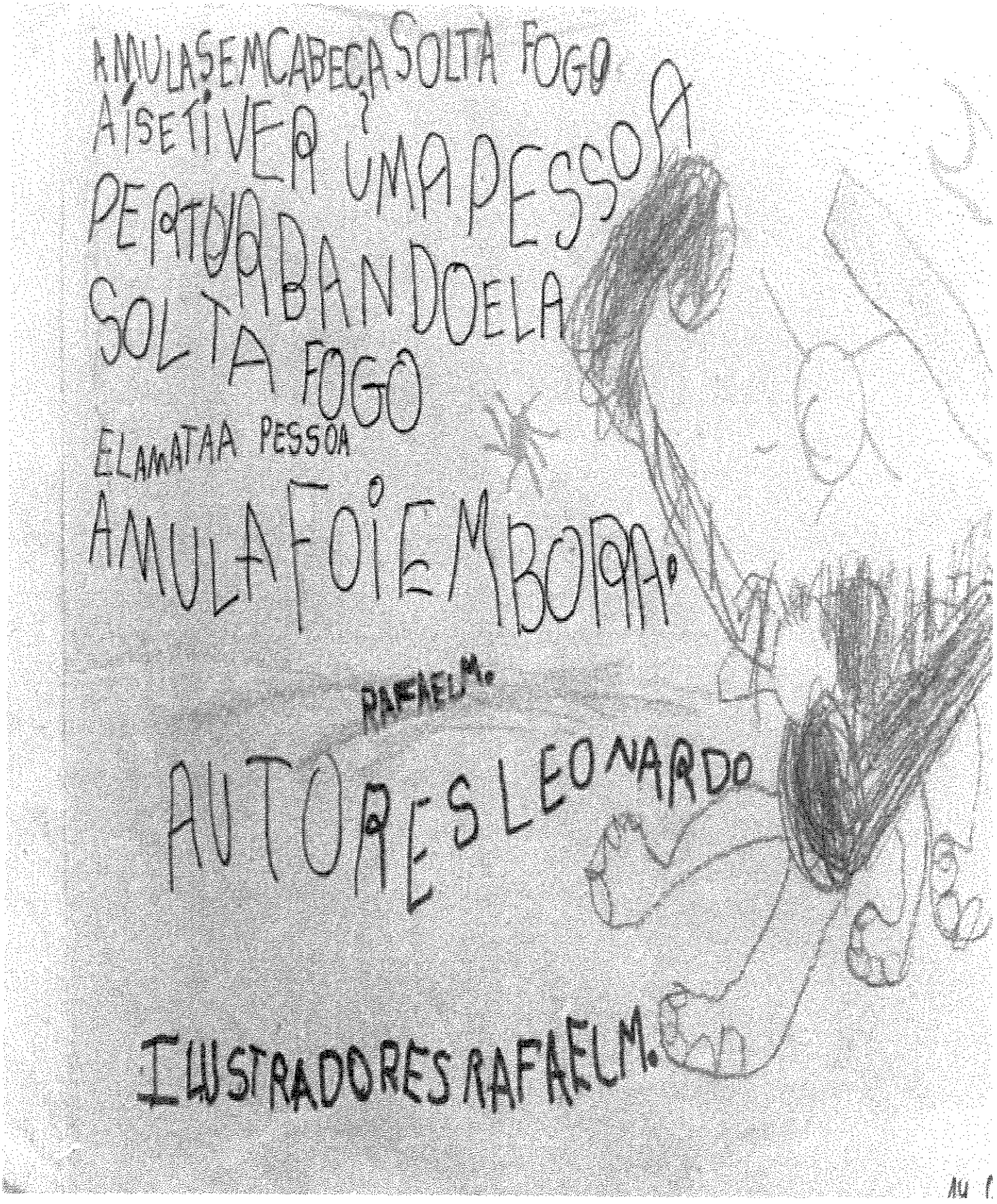
AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a identificação da escola Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, no texto (parcial e final) da TESE da pesquisa em andamento realizada por Carmen D. S. Sanches Sampaio, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – UNICAMP, com os professores, alunos e pais do 1° segmento desta escola.

Ana Júlia Regadas Maia – matr. 0293772-0 SEE
Diretora de CA a 4ª série
Ana Julia R. Maia
Diretora CA à 4ª Série/ISERJ
Mat 293772-0

Carmen Moreira de F. Silveira - matr. 0253850-2 SEE
Orientadora Pedagógica de CA a 4ª série

Direção Geral do ISERJ
PAULO CÉSAR AZEVEDO RIBEIRO
Diretor em Exercício do ISERJ
Mat. 922 - FAETEC


A MULA SEM CABEÇA SOLTA FOGO
A ISETI VE A UMA PESSOA
PERTURBANDO ELA
SOLTA FOGO
ELA MATA A PESSOA
A MULA FOI EMBORA
RAFAEL M.
AUTORES LEONARDO
ILUSTRADORES RAFAEL M.