

**A COMPLEXIDADE DO PROCESSO ENSINOAPRENDIZAGEM E A
POSSIBILIDADE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA ESCOLA
DE ENSINO FUNDAMENTAL**

SAMPAIO, Carmen Sanches – UNIRIO

GT: Educação Fundamental /n.13

Agência Financiadora: CAPES

A pesquisa que realizei no doutorado¹ deu continuidade e intensificou um processo de formação continuada de um grupo de professoras alfabetizadoras de uma escola pública que, *insatisfeitas com o já sabido* (CORAZZA, 1996), há mais de uma década, refletem sobre suas práticas pedagógicas, investigando o processo de construção vivido pelos alunos e alunas e por elas mesmas.

No tempo do doutorado, assumi o desafio de tentar *compreender o compreender* (BATESON, 1998) 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* (PÉREZ GÓMEZ, 1995), no processo de formação experienciado por nós – professoras e pesquisadora – levou-me a uma investigação *com* as professoras e não *sobre* as práticas alfabetizadoras das professoras.

No diálogo com as certezas, incertezas, dúvidas, inseguranças, conhecimentos, desconhecimentos, erros e acertos, nos diferentes *espaçostempos* de discussão e reflexão sobre o fazer alfabetizador realizado na escola, vivenciamos o aprendizado de que a prática reflexiva demanda e interroga a teoria e, principalmente, passamos a valorizar a prática como local de produção de conhecimentos. Para quem aprendeu a executar o pensado por outros – supervisores pedagógicos, diretores, representantes da secretaria de educação, especialistas em educação, professores universitários etc – esse é um aprendizado de suma importância, pois mediante a reflexão compartilhada a professora vai assumindo pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar.

A prática compreendida como objeto permanente de reflexão através do diálogo *prácticateoriaprática* foi o ponto de partida das discussões realizadas. A intenção era compreender a teoria que se encontra subjacente à prática, confrontando novas teorias, no movimento de voltar à prática para melhor compreendê-la. Esse processo foi possibilitando

¹ Realizado na Faculdade de Educação/UNICAMP, de 1999 a 2003.

a descoberta de que existem outras formas de indagar, interpretar, compreender e organizar os modos cotidianos de *ensinar/aprender* a ler e a escrever e, sobretudo, foi nos² ensinando a *ver*³, ou melhor, a *compreender* a complexidade do processo *ensino/aprendizagem*. Um desafio, pois ao longo de nossa formação de professoras aprendemos a compreender o ensinar e aprender como um processo linear, cumulativo, determinista e homogêneo.

A lógica da homogeneidade, ainda presente no dia-a-dia da sala de aula, compreende a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir. As crianças que não aprendem como a maioria; as que não acompanham a turma; as que não correspondem às expectativas da escola passam, muitas vezes, a ser consideradas como incapazes para aprender. Crianças que terminam por repetir mais de um ano a mesma série; que permanecem nas aulas de apoio/recuperação durante anos seguidos e vão construindo uma história de fracasso no cotidiano escolar.

Um grupo de professoras alfabetizadoras, incomodadas com essa situação, aceitou o desafio de procurar *compreender o compreender* dos seus alunos e alunas. Nesse processo fomos, professoras e pesquisadora, aprendendo que perceber e considerar as idiossincrasias da aprendizagem das crianças não é nada fácil, pois nos leva a compreender o processo *ensino/aprendizagem* de maneira bem diferente do modo *ensinado/aprendido*. Mas, experienciar situações onde exercitamos o movimento de compreender os nossos próprios compreendedores sobre os processos de ensinar e aprender foi contribuindo, significativamente, para a construção de uma *escuta mais sensível* (BARBIER, 1993) a formas outras, singulares e peculiares de aprender das crianças.

Dentre as inúmeras situações experienciadas, no cotidiano da sala de aula durante a investigação realizada, destaco momentos do processo alfabetizador vivido por Jean, aluno de um mesmo grupo de crianças, que acompanhei por dois anos seguidos - na classe de alfabetização e 1ª série -, no tempo do doutorado. O vivenciado por esse aluno significou possibilidades de indagarmos e refletirmos a respeito do processo *ensino/aprendizagem* e

² Utilizo, durante o texto, a 1ª pessoa do plural, pois fui no grupo e com o grupo interrogando muitas das minhas certezas e, coletivamente, fomos descobrindo que a concepção mecanicista de produção do conhecimento, referência na nossa formação de professoras alfabetizadoras, embora hegemônica, não é a única.

³ von Foerster (1996) com seus estudos sobre *visão e conhecimento* nos ensina que vemos com o cérebro por intermédio de nossos olhos. Logo, se não compreendo, não vejo.

sobre uma questão bastante presente no “momento” de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas: a *autonomia* e a *dependência* na realização das tarefas propostas.

Era comum a argumentação das professoras, durante os Conselhos de Classe, de que a criança precisaria ser encaminhada para *a aula de apoio*⁴ ou *ser retido na série* porque *precisa de ajuda; não faz as atividades sozinhas; é dependente*. Durante nossas discussões, algumas questões foram emergindo: qual o papel *do outro*, do interlocutor (os adultos e as próprias crianças), no processo de alfabetização/aprendizagem 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? O que consideramos ajuda?

É importante ressaltar que as situações destacadas e discutidas, neste texto, fazem parte de histórias que não têm início e, também, não terminam nos momentos presenciados ou eleitos como “princípio” e “fim” Seus significados se configuram 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. FLEURI (1998) ao indagar, instiga-nos:

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? (p. 105)

Assumir a complexidade inerente ao cotidiano escolar implica reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação destacada 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 foi um dos caminhos encontrados para compreender os compreendedores que tecem cotidianamente o processo *ensinoaprendizagem*. Durante a realização da pesquisa fui aprendendo que o que via e como via, ou seja, compreendia, interferia e modificava a situação investigada e era modificada também por essa situação que tentava compreender. A postura de um pesquisador neutro, que faz opções e leituras objetivas, inexistente. A teoria nos diz isto e a prática o confirma.

⁴ Os alunos e alunas, na escola investigada, são encaminhados para as *aulas de apoio* – aulas com a duração de duas horas, uma vez por semana, em horário contrário ao da aula regular, ministrada pela própria professora.

Autonomia e dependência – processos imbricados e complexos, ainda que não possamos ver/compreender

Jean era uma das crianças que preocupava sua professora, no início da classe de alfabetização. Ana Paula me dizia:

Jean demora muito para escrever; escreve de modo espelhado e quando escreve é impossível recuperar o que escreve. Acho que podia estar mais avançado!

Sentada ao lado do Jean no momento em que havia terminado de desenhar a parte que mais gostou da história que acabara de escutar – *A verdadeira história dos três porquinhos*, ed. Companhia das Letrinhas -, ouvi:

- *Tia, me ajuda a escrever?*

Sentada ao seu lado, eu perguntava o que desejava escrever. Ele me dizia. Eu indagava:

-*Como você acha que se escreve “eu”?*

Ele mesmo apontava para alguma palavra (escrita no próprio livro de história) com as letras “e” e “u”, por exemplo. Eu confirmava. Às vezes, eu não confirmava e, juntos, procurávamos outras referências: o seu próprio nome, letras móveis, o alfabeto na parede da sala de aula etc. Pronunciar alto as palavras ia sinalizando, para Jean, como escrevê-las. Embora pouco compreensível, para um leitor que desconheça o contexto da produção, Jean registra, por escrito, a parte da história que mais lhe agradou:

EU OSTOKADO O LOBO OMOIOS.

(Eu gosto quando o lobo come os porquinhos.)

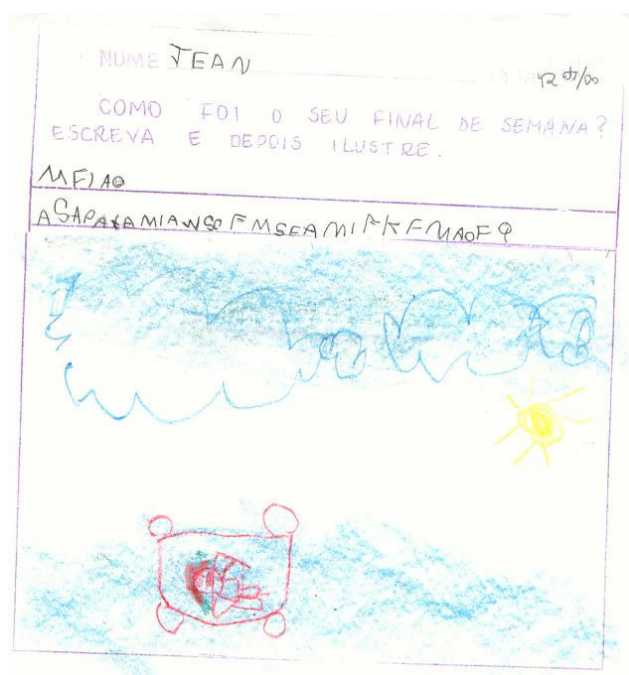
Jean aglutina as palavras. Omite algumas letras. Um modo de escrever bastante comum para quem está aprendendo a ler e a escrever. Sua escrita sinaliza-nos que ainda está processando a análise do que são palavras escritas e como as palavras podem ser escritas. É importante destacar que ao escrever a palavra “gosto”, inicialmente escreveu o “o”, depois o “t” e o “o”. Ao ler, apagou o que havia escrito e, rapidamente, acrescentou a letra “s”.

Empenhadas em *compreender o compreender* das crianças fomos aprendendo que essas re-elaborações, antes desvalorizadas e até nem percebidas pela professora e pesquisadora, são indícios preciosos, pois sinalizam o movimento de reflexão e tomada de decisões experienciado pela criança no momento em que registra por escrito o que pensa. Em vez do resultado – o que a criança escreveu – nossas atenções deslocavam-se para o processo. As dúvidas, perguntas, hipóteses elaboradas pelas crianças sobre a leitura e a escrita e as estratégias que utilizava para produzir seus textos passavam a ocupar um lugar privilegiado nas ações cotidianas da sala de aula.

Sua professora, no início do ano, dizia: *Jean demora muito para escrever*. Os modos como Jean lidava com as atividades que envolviam leitura e escrita, revelava-nos que o tempo necessário para produzir seus textos era o tempo das elaborações/re-elaborações, um tempo personificado, subjetivo, que foge, muitas vezes, do tempo do relógio que (de)limita o tempo de realizar as atividades propostas. Jean não era o único, em sua turma, que demorava muito para escrever.

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 sentimento. 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 personalidade, afetividade e troca, entremeadas em um tempo que também é excessivamente recortado, fragmentado e manipulado. Vivenciávamos, professora, crianças e pesquisadora um tempo simultaneamente qualitativo e quantitativo, cíclico e linear, heterogêneo e homogêneo. Outro desafio delineava-se: como combinar os ritmos (próprios) das crianças com o da cotidianidade da sala de aula?

Jean, uma semana após essa produção, escreveu como foi o seu final de semana:



Nós, adultos alfabetizados, não lemos o que está escrito. Jean foi apontando com o dedo enquanto lia:

ME DIVERTI MUITO (leu na primeira linha e sem pausa continuou na outra linha)
*NA CASA DA MINHA VÓ BRINQUEI MUITO COM O MEU AVÔ AJUDEI A VARRER A
 CASA E A FAZER UM MONTE DE COISAS AJUDEI A LAVAR A LOUÇA* (leu na segunda
 linha. Embora as letras estejam escritas sem espaçamento, fazia algumas pausas enquanto lia,
 marcadas, por mim, através de um espaço maior entre as palavras).

Se compararmos as duas produções tendo como referência uma perspectiva linear e progressista que nos leva a hierarquizar os saberes é possível afirmar: Jean regrediu. Regrediu?

No entanto, quando pensamos no modo como produziu seus textos – com e sem ajuda – damos conta de que as situações de interação e interlocução onde instruções, demonstrações, pistas, indicações, sinalizações – modos de intervenção deliberada presentes no dia-a-dia da sala de aula – são fundantes para que as crianças possam realizar de forma independente o que só conseguem fazer com a ajuda de outras pessoas.

As crianças que precisam de ajuda eram compreendidas, por um grupo considerável de professoras da escola, como as mais fracas, as que não estavam acompanhando a turma e, precisavam, portanto, ficar mais um ano na mesma série de modo a construir a tão proclamada e desejada *autonomia*. Mas, o que compreendemos por dependência? E por

autonomia? A criança independente e autônoma é a que, sozinha, realiza as atividades propostas? A que não precisa perguntar? A que não incomoda?

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989; 1991) conhecido e discutido há algum tempo na escola, foi ganhando outra dimensão ao trazer para as nossas discussões sobre a prática alfabetizadora, a questão da *autonomia* e da *dependência* das crianças ao produzirem seus textos. Provocava-nos, também, a investir nos conhecimentos ainda em desenvolvimento – conhecimentos potenciais – em vez dos conhecimentos já consolidados.

(...) 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. (VIGOTSKY, 1991:89)

Aceitar o desafio proposto por Vygotsky de investir nos conhecimentos prospectivos, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças em seus processos de aprendizagens, leva-nos a considerar a ajuda e o fazer em cooperação como constitutivos do movimento de construção de conhecimentos. Logo, a dependência e a autonomia das crianças serão sempre provisórias e relativas aos conhecimentos e desconhecimentos existentes.

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

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 independência. (p. 282)

Jean, como outras crianças da turma, em alguns momentos, pedia e esperava por ajuda e, em outros momentos, trabalhava “sozinho”. Entretanto, essa “autonomia” não eliminou a necessidade de ainda ser ajudado – pela professora, por mim ou pelos colegas.

Outras dúvidas e *ainda não saberes* surgiam, relativas, principalmente, à forma de escrever determinadas 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)

Ana Paula e outras professoras tentavam, no cotidiano da sala de aula, priorizar situações onde as crianças ajudavam e eram ajudadas, pelos próprios colegas e por elas, professoras, valorizando, assim, o processo de construção de conhecimentos vividos pelos alunos e alunas a partir das interações realizadas. Trabalhavam, nesses momentos, a partir da *zona de desenvolvimento proximal* das crianças, investindo nos *ainda não saberes* – o *desenvolvimento potencial*. Encorajavam as crianças a realizar as atividades propostas com ajuda, em colaboração, e sem ajuda, de modo independente. A alternância entre *desenvolvimento potencial* e *desenvolvimento consolidado* acontecia na cotidianidade da sala de aula. Fazer com ajuda e fazer sozinho. Fazer sozinho e fazer 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.

A ajuda e o fazer em cooperação, imprescindíveis à aprendizagem, não apenas das crianças, mas também, da professora e da pesquisadora, garantem um *ensinar/aprender* de modo compartilhado, abrindo possibilidades para a criação de uma esfera de confiança, de cooperação, de cuidado e respeito entre os sujeitos. Muitas vezes, sem que as professoras possam perceber, uma concepção individualista, solitária e competitiva impera nas ações cotidianas da sala de aula.

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*, na perspectiva histórico-cultural, é constitutiva do conhecer.

*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. (VYGOTSKY, 1989:64)*

As ações implementadas, em algumas salas de aula, estavam comprometidas com a aceitação e o respeito pelo *outro*, instigando crianças, professora e pesquisadora a vivenciarem o aprendizado de respeitar a si próprio a partir do respeito pelos outros. Fomos, nesse movimento, aprendendo a transformar a *diferença* – que nos constitui – em vantagem pedagógica. Aprendendo a compreender a diferença 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.

Um aprendizado difícil e desafiador face ao modo como aprendemos a compreender a diferença – 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 e fazer diferente*.

Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as duas formas 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.

A diferença, por ser uma forma de complexidade (BRIGGS & PEAT, 2000; 2001), 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, embora o dia-a-dia da sala de aula nos revelasse o contrário.

Nem sempre a professora ou eu, conseguíamos ficar apenas com uma criança que demandava e precisava de ajuda por um tempo mais longo. Em vários momentos, eu estava sentada ao lado do Jean, por exemplo, que precisava de uma atenção maior, e outras crianças 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, demandavam mais tempo porque era necessário levantar, buscar alguma referência, apontar, para que percebessem qual letra usar. Era preciso muito mais do que informar. Procurávamos atuar como interlocutoras das crianças quando exercitavam a leitura e a escrita: considerávamos suas hipóteses sobre a escrita, tentávamos ouvir, compreender, e, sempre que possível, responder suas perguntas.

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. Nesse movimento de constituição recíproca – *sujeito/outro; outro/sujeito* (MAYRINK-SABISON, *et al.*, 1997), que encontra um lugar privilegiado na *interlocução*, o que o adulto diz 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. Portanto, os papéis, de *sujeito* e de *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.

As crianças, nem sempre falavam baixo, que se somando à movimentação realizada por elas e por nós, permitia a instalação de uma situação de “bagunça” no espaço da sala de aula. 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 era desafiador. Aprendemos a ver a desordem como impossibilidade de produção e criação. Os textos produzidos pelas crianças, 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 (PRIGOGINE, 1996).

Algumas professoras procuravam atuar no sentido de que a tão proclamada homogeneidade – no modo de aprender e ensinar, no modo de lidar com as crianças, na

avaliação realizada, nas atividades propostas e modo de realizá-las etc – fosse, aos poucos, cedendo lugar à heterogeneidade de modo a abrir passagem à singularidade e à pluralidade como traços constituintes do processo *ensinoaprendizagem*.

A homogeneidade idealizada, aos poucos, passa a dialogar com a heterogeneidade real. A ordem entendida como oposição à desordem vai sendo (re) significada e as situações vivenciadas com as crianças foram nos ensinando que em toda desordem há ordem e em toda ordem há desordem. Ou seja, as leis deterministas, sinônimo de ordem, têm uma relação de complementariedade e complexidade com a desordem – o indeterminado e o imprevisível. A relação dialética e dialógica entre *ordem-desordem-organização* (MORIN, 2000) nos alerta para a positividade da idéia de 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 consequência.

O processo *ensinoaprendizagem*, ao contrário do que aprendemos através dos princípios do *conhecimento regulação*, caracteriza-se pela complexidade, possibilitando-nos um outro aprendizado de suma importância para a prática pedagógica: a impossibilidade de programarmos a descoberta, o conhecimento e, sobretudo, a ação. MORIN (1995) fornece uma pista importante ao nos dizer:

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. (p. 117)

Quantas vezes nos interrogamos: o(s) modo(s) como interferíamos contribuía(m) para o(s) aprendizado(s) das crianças? Aprender a correr riscos lidando com a incerteza e o acaso e a articular os princípios da certeza e da incerteza, parece-me um aprendizado fundamental à prática pedagógica no sentido de nos colocarmos mais sensíveis ao que as crianças nos sinalizam, o que pode nos ajudar a compreender o(s) compreender(res) das próprias crianças em seus processos alfabetizadores.

Trabalhar com os *ainda não saberes* (ESTEBAN, 1999) ou com os *conhecimentos prospectivos* (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 e, sobretudo, compreender como legítimos modos outros de aprender – turbulentos, caóticos, inesperados, descontínuos.

Bifurcações, trilhas, caminhos desconhecidos e não previstos passam a fazer parte do processo *ensinoaprendizagem*, provocando dúvidas, questionamentos, levando-nos a repensar práticas pedagógicas “habituais” que ainda contribuem, significativamente, para a seleção, discriminação e exclusão de alunos e alunas que “não aprendem” de acordo com as “expectativas” da escola.

Formação (com)partilhada na experiência da docência e a construção de uma prática pedagógica mais incluyente

Um dos eixos perseguidos na pesquisa realizada⁵, conforme destaquei no início deste texto, foi dar continuidade ao processo de *formação continuada* que temos, professoras e pesquisadora, experimentado no cotidiano da escola investigada.

Os encontros de discussão sobre a prática pedagógica, realizados em diferentes espaços e tempos, 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, confirmando a teoria: a *reflexão-na-ção e sobre-a-ção* (PÉREZ GÓMEZ, 1995), eixos fundamentais do conceito de *profissional reflexivo* (SCHÖN, 1995) ou, como prefiro denominar, do conceito de *professor(a) pesquisador(a)*, constitui um outro modo de pensar e praticar a (auto)formação docente. As professoras, *professoras-pesquisadoras* (ALVES & GARCIA, 2002) 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.

Esse processo de (auto)formação na *experiência da docência*, possibilitou o investimento na (re)discussão, coletiva, do que fazer e como fazer para tornar concreto um projeto político-pedagógico que inclua ao invés de excluir. Regina Leite Garcia, bastante presente em nossas discussões e reflexões, lembra-nos, com insistência:

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

⁵ Registrada na tese: *Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* UNICAMP, 2003.

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)

A alfabetização das crianças das classes populares é parte do movimento contra-hegemônico em uma sociedade como a nossa – seletiva e excludente.

A escola investigada, uma escola pública vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, já conviveu com índices elevados de reprovação ao final da 1ª série do Ensino Fundamental. Atualmente, 98% dos alunos (e alunas) das classes de alfabetização e 1ª série (são 12 turmas com 25 crianças, em média, por turma), aprendem a ler e a escrever ocupando o lugar dos que sabem, dos que podem falar o que pensam e como pensam e assumindo a própria voz e o(s) seu(s) modo(s) de dizer pela escritura.

As professoras das classes de alfabetização e 1ª séries, em sua maioria, se esforçam para que as crianças aprendam a ler e a escrever assumindo, nos percalços da interlocução, nos acontecimentos interativos, os papéis de sujeito autor de seus textos e sujeito leitor (dos próprios textos, dos colegas, da professora). Nesse processo, a professora percebe que não é mais a única interlocutora e mediadora nas aprendizagens que vão se concretizando nas atividades da sala de aula. Assim, cada criança e a professora, 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. A professora não é compreendida como *sujeito/outro* (MAYRINK-SABINSON, *et al.*, 1997) já pronto, mas em constante movimento, como os alunos e alunas.

Crianças e professora ensinam e aprendem. São ajudadas e ajudam o *outro* a fazer o que sozinho, naquele momento, talvez não fosse possível realizar. Nesse processo as crianças foram aprendendo com a professora e com os próprios colegas a problematizar, a refletir e a elaborar a escrita (e o conhecimento).

A dialogia - elemento constitutivo nos processos de *ensinoaprendizagem* – possibilitou às crianças o exercício da argumentação no movimento de elaboração conceitual através da mediação e interlocução (da professora e das próprias crianças).

Possibilitou, sobretudo, o rompimento com a centralidade do lugar tradicionalmente ocupado pela professora nas ações pedagógicas realizadas, prioritariamente, nas classes de alfabetização e 1ª série⁶. As relações, de autoritárias, passaram a ser mais democráticas, mais respeitosas, mais solidárias.

A (re)valorização da *solidariedade como forma de saber* (SANTOS, 2000), 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 pedagógicas comprometidas com a alfabetização das crianças das classes populares – as que historicamente têm engrossado os altos índices de analfabetismo do nosso país.

A prática alfabetizadora implementada, no cotidiano desta escola pública, afirma a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva, significativa (SMOLKA, 1988). 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?

⁶ Um dos investimentos necessários diz respeito à continuidade deste trabalho nas séries seguintes – 2ª, 3ª e 4ª séries, cuja prática pedagógica, hegemonicamente, é pouco dialógica e mais centrada na transmissão dos conteúdos escolares.

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 & GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (org.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre. Cadernos Anped, 1993.

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecologia da mente**. Argentina. Editorial Lohlé-Lumen, 1998.

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.

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.

ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro. DP&A, 1999.

_____ **Exigências Democráticas/Exigências Pedagógicas: Avaliação**. In: **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Jan./fev./mar. 2000.

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.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1995.

_____ **Ciência com Consciência.** 2ª ed. RJ. Bertrand Brasil, 1998.

_____ A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E. & MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade.** São Paulo. Peirópolis. cap. 2, p. 43 – 90. 2000.

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.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo. Cortez, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1995.

SMOLKA, A L.B. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, São Paulo. Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo. 3ª ed. Martins Fontes, 1991.