

**“EU APRENDI A LER NO FINAL”:
REFLEXÕES SOBRE DIFERENTES TEMPOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Resumo: Neste artigo trazemos como pano de fundo um Conselho de Classe final de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, em diálogo com a fábula de Esopo “A lebre e a tartaruga”. Nossa intenção é ampliar a conversa em torno de alguns pressupostos teóricos que dão suporte às nossas práticas como alfabetizadoras: a formação inicial da criança como leitora e autora de seus próprios textos, sejam eles orais, escritos e/ou imagéticos. Apoiamos nossa reflexão numa perspectiva de alfabetização socioconstrutivista (Vygotsky): pelo direito de aprender e expressar saberes em diferentes linguagens, diferentes tempos, espaços e processos de aprendizagem. Defendemos a mediação como método. No diálogo prático-teórico-prático deste artigo, queremos discutir os limites e possibilidades de tais pressupostos em nossa prática pedagógica. Queremos ainda por em questão o processo de avaliação das aprendizagens no espaço escolar. Enfim, nosso objetivo maior é o diálogo sobre nossos percursos, mais do que sobre quaisquer conclusões acerca das diferentes possíveis chegadas.

Palavras-chave: práticas alfabetizadoras, diferenças, mediação, avaliação.

Abstract: In this article we bring as a background a Final Class Council of 2nd year classes in Elementary School, in dialogue with Aesop's fable "The Hare and the Turtle". Our intention is to broaden the conversation around some theoretical assumptions that support our practices as literacy: the initial formation of the child as a reader and author of his own texts, be they oral, written and / or imagery. We support our reflection in a socioconstructivist (Vygotsky) literacy perspective: for the right to learn and express knowledge in different languages, different times, spaces and learning processes. We defend mediation as a method. In the practical-theoretical-practical dialogue of this article, we want to discuss the limits and possibilities of such assumptions in our pedagogical practice. We still want to question the process of evaluation of learning in the school space. Anyway, our main objective is the dialogue about our paths, rather than any conclusions about the different possible arrivals.

Keywords: literacypractices, differences, mediation, evaluation.

Resumen: En este artículo traemos como telón de fondo un Consejo de Clase final de clases del 2º año de la Enseñanza Fundamental, en diálogo con la fábula de Esopo "La liebre y la tortuga". Nuestra intención es ampliar la conversación en torno a algunos presupuestos teóricos que dan soporte a nuestras prácticas como alfabetizadoras: la formación inicial del niño como lector y autora de sus propios textos, ya sean orales, escritos y / o por imágenes. Apoyamos nuestra reflexión en una perspectiva de alfabetización socioconstructivista (Vygotsky): por el derecho de aprender y expresar saber en diferentes lenguajes, diferentes tiempos, espacios y procesos de aprendizaje. Defendemos la mediación como método. En el diálogo prático-teórico-prático de este artículo, queremos discutir los límites y posibilidades de tales presupuestos en nuestra práctica pedagógica. Queremos aún poner en cuestión el proceso de evaluación de los aprendizajes en el espacio escolar. En fin, nuestro objetivo mayor es el diálogo sobre nuestros recorridos, más que sobre cualquier conclusión acerca de las diferentes posibles llegadas.

Palabras clave: prácticas alfabetizadoras, diferencias, mediación, evaluación.

**“EU APRENDI A LER NO FINAL”:
REFLEXÕES SOBRE DIFERENTES TEMPOS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

BAIÃO, Jonê Carla¹
BARREIROS, Cláudia²
SANTOS, Margarida³

“Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? Como poderia a criança olhar para si mesma, se já sabe que algo está sempre errado com ela, porque não é o que deve ser ou é o que não deve ser?” (Maturana, 2009, p.31)

Alguns pontos de partida

“A escola é o espaço das diferenças”. Essa frase parece lugar comum. Mas perceberemos que nem sempre nos lembramos disso quando finalizamos um ciclo letivo.

No caso da alfabetização inicial, esse tempo, esse ciclo que finda um período para considerarmos uma criança alfabetizada⁴, tem variado. Nas políticas públicas brasileiras, historicamente, já foram considerados um, dois, três e até cinco anos para a conclusão do processo de alfabetização inicial. Já, para fins de apuração de analfabetismo⁵, que seria “a condição de quem não conheça o alfabeto ou não saiba ler e escrever”, a UNESCO⁶ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a nível mundial, toma a idade inicial de 15 anos. Esse fato parece indicar o entendimento de que uma pessoa só pode ser considerada analfabeta após os 14 anos de idade, o que sinalizaria, no caso brasileiro, o final do chamado Ensino Fundamental como prazo para conclusão do processo de alfabetização.

¹ Doutora em Linguística /PUC-Rio. Professora Adjunta do Departamento de Ensino Fundamental do CAP/UERJ.

² Doutora em Educação /PUC-Rio. Professora Adjunta do Departamento de Ensino Fundamental do CAP/UERJ.

³ Mestre em Educação /UFF. Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental do CAP/UERJ.

⁴ Este texto destina-se a pensar esse ciclo na infância.

⁵ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>

⁶ <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

Este artigo discute alguns princípios que subjazem o trabalho de um grupo de docentes que atuam em sala de aula em turmas de alfabetização, como espaço para aprendizagem das diferenças. As autoras trabalham juntas em um colégio público na cidade do Rio de Janeiro. Partilhamos das angústias que nós, professoras, sentimos ao consolidar um trabalho quase solitário de alfabetizar crianças, porque não podemos e não queremos contribuir com as estatísticas que perturbam o jogo político brasileiro na sombra do chamado *analfabetismo*.

Nós, professoras e professores, queremos algo simples: que todas as nossas crianças se alfabetizem, independentemente dos percursos de cada uma como sujeitos de aprendizagem. Por isso, trabalhamos na perspectiva de que os caminhos para a alfabetização são muitos, mas sabemos que alguns/mas tomam atalhos, outros fazem desvios, ainda outros dão algumas voltas para chegar ao final. Vários são os diferentes percursos que não estão prescritos nos manuais tácitos da prática pedagógica. E é exatamente por colocarmos nosso foco nos variados percursos que nos mobilizamos à escrita deste artigo.

Muitas vezes, na escola, a diferença é vista como falta. Talvez, o momento em que isso se torne mais evidente seja no processo de decisão sobre a promoção ou reprovação, ao final de um ano letivo. Nesse momento, a escola determina quem segue adiante, em outro ano letivo, ou quem deve “refazer/repetir” “aquele ano”, porque não alcançou “o esperado” para “aquela etapa”. Aqui, enfatizamos: essa decisão, algumas vezes, envolve mais do que fatores do *saber* ou *ainda-não saber* das crianças (Esteban,2001). Essas decisões normalmente são tomadas num ritual institucional que ocorre até quatro vezes por ano letivo na instituição em questão chamado Conselho de Classe - CoC.

Agrada-nos a narração-descrição de Petró (2018) sobre esse momento:

“Estar no papel de professora sempre me fez refletir sobre a justiça no ambiente escolar, sobretudo pelas vezes em que percebia os professores decidindo sobre o percurso escolar dos estudantes, levando em consideração diferentes aspectos intra e extraescolares. Nos conselhos de classe, evidenciam-se concepções de educação e projetos de escola; disputas entre professores e entre estes e a gestão escolar; contendas essas que se dão para reduzir os índices de reprovação, para contemplar na avaliação os condicionantes sociais que são refletidos nas trajetórias escolares ou para não reprovar alunos “por poucos pontos” ou “poucas disciplinas”. (p. 185)

Levantamos alguns pressupostos norteadores do trabalho com alfabetização que têm nos desafiado a realçar as diferenças, porque elas sempre nos “impactam”. Assim, nosso olhar, com *olhos de ver*, tem aprendido a buscar as diferenças que pululam em nossas salas de aula; nossos ouvidos teimam em escutar o que dizem os diferentes. Aprendemos e escolhemos agudizar as diferenças que, muitas vezes, foram silenciadas, para buscarmos aprender com elas e não apenas reconhecê-las na escola.

Para nosso diálogo das diferenças, vamos escolher uma fábula conhecida: *A lebre e a Tartaruga* de Esopo⁷. Assim, em sala de aula, temos lebres que correm com tartarugas... ou tartarugas que correm com lebres. E, no final do período, teremos que decidir quem vai e quem fica, quem “chegou” e quem “não chegou”. Será? Não necessariamente!!!! Porque se correm *com* e não *contra*, todas podem alcançar a linha de chegada.

Temos aprendido a olhar o percurso, porque ele nos diz mais do que a chegada. Os juízes das corridas, ou os mestres, precisamos ser aqueles que não apenas observam a corrida, mas intervêm no percurso.

Quando a prática alfabetizadora faz disparar um turbilhão de processos...

Concebemos o nosso trabalho de alfabetização como discursivo, amparados por Smolka (2012 e 2017), pois fazemos parte do grupo de alfabetizadoras brasileiras formadas também pelo livro de Smolka original de 1988, “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”. Em dias atuais, as disputas políticas-teóricas sobre o campo da Alfabetização nos levam a reafirmar a concepção que vem orientando a nossa prática pedagógica. Assumimos a alfabetização como processo discursivo, visto que as relações linguísticas (fônicas) também dele não se separam, como reafirma a autora, ao revisitar sua obra trinta anos depois :

“Consideradas do ponto de vista discursivo, no entanto, as diversas relações letra-som-fonema-grafema (aqui incluída “a consciência fonológica”) implicariam o gesto de apontar, o gesto de ensinar, a percepção orientada para a dimensão sonora da língua(gem) em funcionamento, em uma exploração circunstanciada e sistematizada dos mais variados instrumentos, recursos e situações. Nessa perspectiva, a dimensão discursiva não desloca e não se desloca do aspecto linguístico-discursivo, mas o permeia o redimensiona.” (Smolka, 2017, 35)

Estabelecida a importância discursiva para o processo de alfabetização, elegemos Vygotsky para o diálogo desse texto porque, também como disse Smolka (2017) “Autor(es) *démodés*, de séculos passados? Certamente são autor(es) da práxis, autor(es) que apontam para a História, para a historicidade do humano, autor(es) que assumem o homem - o ser humano como *artífice de si próprio*” (Pino, 2005).

O que eles ainda têm a dizer? Com eles, reconhecemos arenas de luta e vemos na escola (ainda!) possíveis *espaços e elaboração histórica da consciência*” (p.41-grifos das autoras). Concordando com Smolka (2017), ressaltamos, neste texto, a relevância de contribuições teóricas de Vygotsky para a nossa prática

⁷<https://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/760.html/>

pedagógica, refletimos sobre o que *ainda* podemos aprender com seus estudos e elencamos aqui os princípios que nos têm feito refletir sobre o nosso fazer no processo da alfabetização.

Para tanto, destacamos um encaminhamento muito simples e comum no cotidiano de nossas salas, a realização das rodas de leitura⁸. Nos referimos a um tipo de roda em que a professora assume o papel de leitora mais experiente. Simultaneamente, instauramos as rodas de leitura e as rodas de notícias realizadas pelas próprias crianças. Encaminhamentos voltados para a formação de crianças leitoras, práticas que conjugam leitura, oralidade e escrita. Tal encaminhamento seria natural se não fosse realizado junto a crianças que ainda não possuem intimidade com a linguagem escrita. No dizer de Smith (1999), são *leitores iniciantes*. Por isso, temos a concepção de que, para a formação da criança leitora, precisamos investir na formação de leitores ouvintes. Alguns desavisados perguntariam: por que propor práticas de leitura que desafiem crianças tão novas a assumirem o papel de leitoras? Como aprendemos cotidianamente a realizar tais encaminhamentos?

Se nem todos são lebres, as experiências leitoras também não são as mesmas, a escola não precisará “engessar” essas diferentes experiências, mas poderá ouvir como estão lidando com as leituras a partir do momento que entram na escola, ou até mesmo antes desse momento...

Nesse ponto, começamos a perceber o quanto tais práticas estão ancoradas em alguns pressupostos construídos a partir do nosso diálogo teórico com a obra de Vygotsky (1984).

Dentre eles, destacamos a nossa compreensão de que o aprendizado pode criar zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998: 118); ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, sejam adultos ou com seus companheiros em cooperação.

Diante do exposto, seguimos perguntando: quais ações possibilitam uma maior aproximação, percepção e compreensão dos processos realizados pelas crianças? Para continuar essa discussão, compartilharemos alguns pressupostos *práticos-teóricos-práticos* que têm orientado a nossa prática alfabetizadora. Destacamos os seguintes:

Ouvir a criança com respeito e atenção; desafiá-la e ajudá-la a dizer como pensou para realizar a atividade; procurar compreender a sua lógica, construir ações de mediação e intervenção a partir do que a criança diz. Na relação de ensino-aprendizagem, podemos elaborar mediações pedagógicas mais

⁸Sobre “rodas”, vejam o artigo nesta edição de AXER & SASSON (Nota da Editoria)

favoráveis ao processo de aprendizagem de cada criança. Reconhecemos a mediação como uma prática fundamental, desde que consideremos a sua qualidade. “O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991).

Viver experiências pedagógicas que possibilitem às crianças reconhecerem que somos constituídos de conhecimentos e desconhecimentos, somos seres inconclusos (Freire, 1987) e que é, na relação com o outro, diferente de nós, que podemos viver mais ricamente o processo e seguir aprendendo. Todas as vezes que desafiamos estudantes a participarem das Rodas de Conversa sobre diferentes assuntos, expressando suas opiniões, saberes, hipóteses, sentimentos, sensações, colocamos em movimento esse pressuposto.

Realizar atos de escrita, numa perspectiva discursiva (Smolka, 2012), em que as crianças aprendam desde cedo a importância de dizer a própria palavra (exercício de autoria), considerando possíveis interlocutores reais. Um processo que, em geral, não ocorre solitariamente. Por isso desafiamos a criança a escrever com o colega, instigar o colega, exercendo o direito a desdizer, até mesmo copiar do colega, por que, não?! Temos aprendido com as crianças e com as contribuições de Vygotsky (1991) que “no desenvolvimento da criança, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento”(p:89).

Desafiar a criança a pensar nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem dentro e fora da escola. Criar espaços e práticas pedagógicas que favoreçam a expressão, ampliação dos diferentes saberes infantis colocando-os em diálogo com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente legitimados.

Investir em situações de aprendizagem que garantam o direito de escolha, encaminhamento evidenciado durante a eleição do que ler e quando e como partilhar a leitura(Pennac, 1998).

Viver práticas alfabetizadoras mais dialógicas, em que os processos de ensinar e aprender não estejam dissociados. Em que, também nós, professoras e professores, possamos viver o rico e tenso processo de *aprenderensinar* (Alves,2000).

Acreditamos que é necessário atentar para as subjetividades nos processos de aprendizagem. Isso significa que o sistema funcional de aprendizado de uma criança pode não ser idêntico ao de outra, embora possa haver semelhanças em certos estágios do desenvolvimento. Aqui a análise de Vygotsky difere da de Piaget, que descreve estágios universais idênticos para todas as crianças como uma função

da maturidade, o que por muito tempo nos guiou a pensar formas universais de ensino para formas mesmas de aprendizagem. (Vygotsky, 1998).

Organizar a prática pedagógica considerando e trabalhando com as diferenças. Levando em consideração a não universalidade nos modos de viver, de sentir, de aprender, de perceber, de compreender, de se apropriar, de fazer, de pensar, de expressar das crianças traz para a organização do trabalho pedagógico implicações difíceis de enfrentar no chão da escola. Colocar em destaque a nossa insistência em realizar práticas que levem em consideração, por exemplo, as experiências culturais de crianças de classe popular presentes em nossas salas de aula.

Aprender a olhar para a prática como um garimpeiro que procura preciosidades, buscando momentos e situações em que o fazer pedagógico contribui para gerar os saltos qualitativos de que nos fala Vygotsky.

Reconhecer as interações como promotoras de um aprendizado mais exitoso e rico, na escola. Investir desde o primeiro ano de escolaridade em ações que valorizem, facilitem, promovam interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Trabalhar nesta perspectiva com crianças desde os 5 anos de idade nos leva a enfrentar problemas como: ajudá-las a compreender que todos podem oferecer e receber ajuda em alguma área; que possuímos saberes diferentes por isso precisamos compartilhar, porque consideramos a diferença como potência; que não é vergonhoso precisar de ajuda; que somos constituídos de saberes e ainda não saber, conforme preconiza Esteban (2001) em sua instigante obra, “O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar”. Dentro desse ponto, ainda existe a questão do poder, existem crianças que insistem em receber ajuda pedagógica apenas da professora, a ponto de rejeitar a ajuda de outros membros. Crianças que já conseguem eleger algumas figuras de poder.

Lembrando que tais encaminhamentos são marcados pelo enfrentamento dos conflitos inerentes ao fazer docente. Conflitos que nos ajudam a dialogar mais criticamente com as contribuições teóricas existentes.

As crianças escrevem para o Conselho de Classe

Quais seriam os espaços-tempos em que nos dedicamos a ouvir as crianças sobre seus processos de aprendizagens? No desejo de fazer transbordar para além da sala de aula o exercício da docência, numa

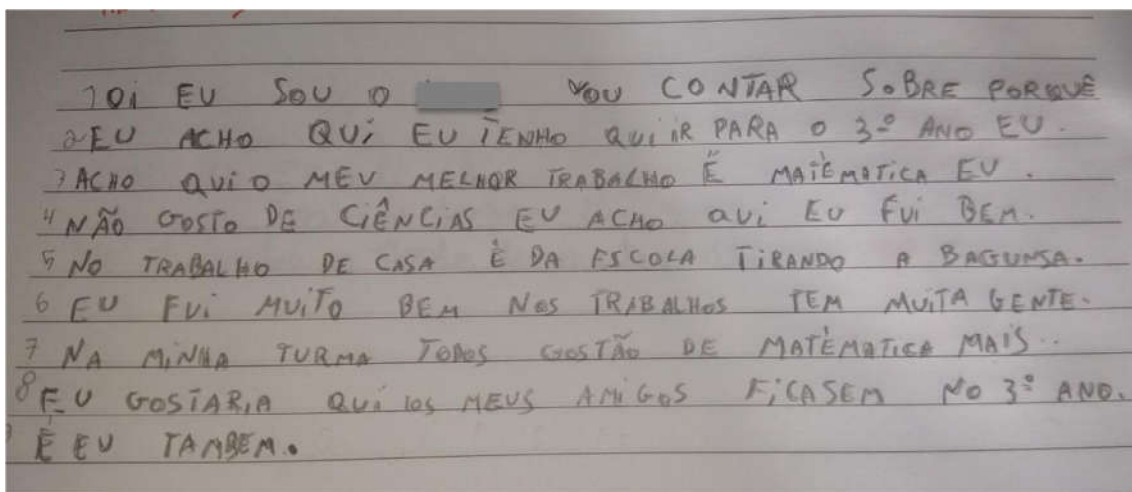
perspectiva dialógica, nos perguntamos: seriam os Conselhos de Classe um *espaço-tempo* para ouvirmos as crianças sobre o sistema de avaliação?

Apresentaremos a seguir três textos de crianças que concluíram o ciclo da alfabetização e escreveram para os “professores conselheiros” do último CoC do ano, falando de como vêm seus processos de aprendizagem ao final do ciclo de alfabetização.

A professora conversava com a turma sobre o que é um CoC, com o objetivo de explicar-lhes sobre o processo de avaliação e, principalmente, sobre as possibilidades de aprovação e reprovação das crianças. A turma vivia pela primeira vez a experiência escolar de receber notas por tratar-se do segundo ano do Ensino Fundamental naquela escola. E, no final do ano seria a primeira vez que poderiam ter a experiência de aprovação e reprovação. O primeiro ano de escolaridade não tem reprovação ou notas (os pais recebem um relatório detalhado sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos e filhas). Então, a conversa era sobre como se dá esse processo na escola. A professora disse-lhes que a decisão seria desse “corpo” de professores, os conselheiros, reunidos num Conselho de Classe. Perguntou-lhes sobre o que gostariam de dizer sobre suas relações com a escola e o saber a esses professores e professoras. Esse é o mote da escrita dos textos a seguir, cartas aos conselheiros do CoC.

Texto 1

Eu não vou só!



Oi. Eu sou o Josué⁹. Vou contar porque eu acho que ir para o 3º ano. Eu acho que o meu melhor trabalho é matemática. Não gosto de ciências. Eu acho que eu fui bem no trabalho de casa e da escola, tirando a bagunça. Eu fui muito bem nos trabalhos. Tem muita na minha turma, todos gostam de matemática. Mas eu gostaria que os meus amigos ficassem no 3º ano. E eu também.

Não basta ir para o terceiro ano, há um desejo/pedido para que seus pares possam ir também; o grupo/turma seguindo junto a trajetória do sucesso escolar: “...gostaria que meus amigos ‘ficassem’(“também fossem”) no terceiro ano”. O reconhecimento de uma criança de que, mesmo não estando em risco de “ir ou não ir”, para o terceiro ano, pede pelos demais, por todos da sua turma, para ‘ficar’ (seguir) com ele. A ideia de “ir juntos”, como foi ao longo do ano e que na “chegada” não se pode deixar ninguém para trás. Lucas aqui nos ajuda a lembrar do que o filme “Nenhum a menos”¹⁰ nos ensinou.

Destacamos a fragilidade das condições objetivas de trabalho para promover situações de aprendizado, que melhor atenderiam os processos de desenvolvimento dos estudantes. Um exemplo disso é a mediação e a qualidade das intervenções (Vigotsky). Como promover mediações numa turma de 20/30/40 estudantes ainda inexperientes no mundo da linguagem escrita? Haja desafio, mas precisamos enfrentá-lo, precisamos aprender a fazer!

Texto 2

SONHOS QUE VIRAM REALIDADES...

Também ancoramos a nossa prática no postulado de que não existem conhecimentos “fáceis” ou “difíceis”, porque o que colocamos em jogo é “o que desafia a criança a pensar”. Podemos dizer que existem conhecimentos dos quais as crianças vão se aproximando nas interações sociais que conseguem realizar de diversos modos. Acreditamos que um diálogo mais cuidadoso com os estudos de Vygotsky sobre construção de conceitos espontâneos e científicos pode contribuir para a discussão. Este pressuposto dialoga com o debate teórico tecido por Rita Ribes, quando a autora declara que, na opinião de Walter Benjamin, *não havia nada que não pudesse ser conversado com as crianças, desde que lhes tocasse o coração, porque, segundo ele, também não há nada existente na esfera social que não afete as crianças. Mas, essa era uma verdade que cabia às crianças ensinarem aos adultos* (Ribes (2012, p.49)

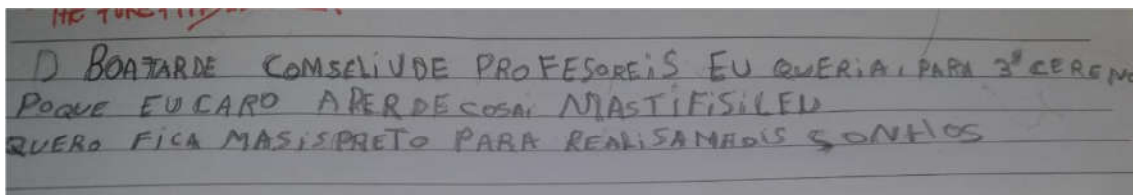
⁹ Os nomes das crianças são fictícios.

¹⁰ Indicamos aos leitores que assistam ao filme *Nenhum a Menos* – Direção de Zang Yimou. Com Wei Minzhi, Zhang Huike, Tiam Zhend e Gao Enman – China, 1998.

A prática tem se apresentado como critério de verdade para esta defesa teórica. Verdade que se torna evidente na qualidade da conversa estabelecida a cada roda de notícias, a partir dos diversos temas considerados relevantes pelas crianças. A organização curricular em torno dos projetos de trabalho, implementados a partir de assuntos de interesse dos estudantes, explicita a nossa preocupação em aproximar as crianças de campos de conhecimentos que ajudem a responder as perguntas ou questões que as mobilizam a conhecer e a expressar conhecimentos, fazendo uso das diferentes linguagens, entre elas a linguagem escrita. Concordamos com Vygotsky (1989) *que o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia* (p.89)

Sem hierarquizar saberes, a criança sonha, imagina, cria um sentido para viver as experiências escolares, a ponto de se converter em cientista. Deseja participar de situações de aprendizagens (participar aos 6 e 7 anos de uma olimpíada de astronomia, robótica, matemática). Solicita ajuda na biblioteca para fazer empréstimo daqueles livros relacionados ao tema desejado.

Ao escolher uma notícia para apresentar na roda semanal acaba selecionando o assunto do seu interesse. Pede ajuda aos adultos para escrever (anotar) suas hipóteses ou descobertas, faz uso dos desenhos para expressar seus conhecimentos, toma a palavra durante as rodas de conversa, compartilha e garante o espaço de discussão coletiva do seu tema de interesse: “tarefas mais difíceis” porque quer “ficar mais esperto para realizar mais sonhos”. Em todo esse processo, consideramos a linguagem escrita como *um* meio privilegiado de apropriação e expressão de conhecimentos e não um fim em si mesma. A criança acredita que “passando de ano” ampliará as dificuldades que o outro ano de escolaridade exigirá dela para que fique mais perto do sonho que deseja alcançar: ser cientista! A escola pode ser espaço para realizar desejos, aprendizagens coletivas e sonhos!

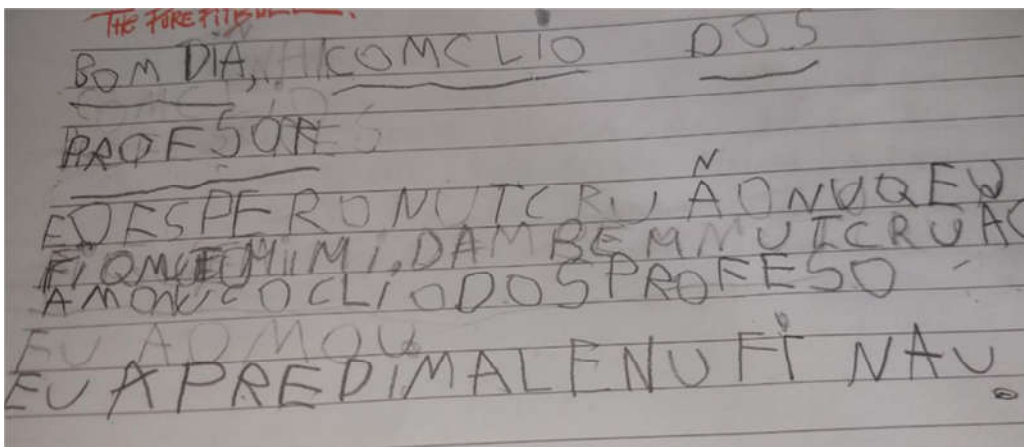


Boa tarde, conselho de professores. Eu queria ir para o terceiro ano, porque eu quero aprender coisas mais difíceis. Eu quero ficar mais esperto para realizar meus sonhos.

Texto 3

O tempo de chegada: o futuro é logo ali...

Para nós, uma criança está alfabetizada quando descobre diferentes usos da linguagem escrita. E, nesse processo, percebe a necessidade de se apropriar e consolidar a base alfabética da escrita, enquanto ferramenta que permitirá que seu texto cumpra cada vez mais e melhor a função de compartilhar seus pensamentos, desejos, saberes, dúvidas, curiosidades, solicitações... Num processo complexo marcado por conhecimentos e desconhecimentos. No texto abaixo o autor explicita bem essa concepção...



Bom dia, conselho dos professores.

Eu espero no terceiro ano que eu fique muito ... me dar bem no terceiro ano.

Conselho dos professores, eu aprendi a ler no final.

“Eu aprendi a ler no final”

O tempo de correr... o tempo de não desistir... quem venceu a corrida?

Mais uma vez Vygotsky (1984) nos auxilia a entender que a Zona de Desenvolvimento Proximal muito diz sobre o processo de aprendizagem e dos tempos que diferem para cada criança. Como podemos cortar esse tempo em calendários fixos e únicos para todos?

Os textos das crianças para os conselheiros do CoC nos mostram a “possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer por escrito para o outro e para si” (Smolka -,grifos da autora, 2017:32) porque dizer a palavra autoral nos ajuda a pensar que se a palavra é disputa, é polifônica e dialógica (Smolka 2017) ela não pode ficar restrita a uma mera tarefa pedagógica. O “autor iniciante” faz um uso intencional da escrita, o menino escreve porque nutre a esperança de interlocução e de escuta. Descobre o poder de alcance da palavra escrita. Cumprindo-se nessa experiência a afirmativa de Vygotsky de que “(...) o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças.” A criança sabe que “aprendeu no final”, naquela reta limite e tênue entre ser reprovada e aprovada.

Trabalhar com a marca do tempo é tarefa de uma escola que divide o processo de aprendizagem pela cronologia de “anos letivos”. Alguns com 200 dias, outros com o tempo que os anos letivos puderam ter para se concluir enquanto ano letivo. Nem sempre o ano letivo coincide com o tempo do desenvolvimento: faltam dois, três dias ou meses, apenas, dois ou três e “aquela” criança alcançaria o estágio desejado (pela equipe de sabidos professores) para aquele ano de escolaridade que finda.

Na sala do CoC, tantas disciplinas reunidas. Nessa escola, as crianças têm aulas de Artes, Educação Física, Teatro e Música, em seu currículo. A professora de artes, fala sobre os incômodos de um currículo hierárquico e que, muitas vezes, desconsidera as diferentes linguagens... Um alerta sobre a importância de considerarmos o valor e a contribuição das demais linguagens no processo de aquisição da escrita, na alfabetização de nossas crianças.

Tô aqui pensando em como a vida escolar é muitas vezes essa corrida para nós professores também. A gente, sem dúvida, não tem conseguido apreciar o caminho...

Penso em mudanças de currículo, mais especificamente na ampliação do espaço que as artes têm na escola. A gente parece a sobremesa, aquela coisa a mais que a instituição oferece, supérfluo. Acredito que a arte é um modo de aprender, de construir autonomia, enfim, muito mais do que um produto final. Esse breve desabafo é só para dizer que estamos juntos nesse caminho e que me sinto um peixe: desejo uma escola mar e nós, cardume! Vamos tentar nadar com essas tartaruguinhas! (professora de artes das turmas dos anos iniciais)

Nesse percurso, algumas lebres se mostraram prontas desde sempre, pois já estavam com a corrida ganha e anunciada. Algumas tartarugas pareciam dormir no percurso, mas tartarugas não podem dormir, precisam caminhar em desafios constantes, afinal, elas correm com/contra (?) as lebres.

Finalizamos esse texto sabendo que ainda há muito a dizer/fazer para que, na alfabetização que ocorre em nossas escolas, lebres e tartarugas possam caminhar juntas...

Diferentes modos de chegada...

*“O tempo perguntou ao tempo
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu ao tempo
Que o tempo tem tanto tempo
quanto tempo o tempo tem”*
(Travalingua- folclore brasileiro)

Pois bem, meus caros, a 5 passos da chegada, as tartarugas do grupo, diante de lebres, macaquinhos, coelhos, gatinhos e outras metáforas de animais para essa corrida, que já tinham seu destino traçado, mesmo que cada um tivesse obstáculos a vencer, do tipo não se distrair com as bananas, não fazer dengo demais, não cochilar, não desdenhar das uvas verdes... precisavam passar pela linha que demarca o fim daquela corrida para se classificar para a próxima – o 3º ano.

Ah, as fábulas! Tanta riqueza há nelas... “quem muito quer nada consegue”; “quem ama o feio bonito lhe parece”, “devagar se vai ao longe”; “nem sempre os mais velozes chegam primeiro”...

Êpa! Parece que na escola essa moral não é verdade: os mais velozes já têm seu lugar garantido. Na verdade, a corrida só continua para aqueles que ainda não conseguem correr e, portanto, são esses que não sabem se estarão aptos a seguir com aquele grupo para a próxima corrida. Na maioria das vezes, não investimos tempo em descobrir os saberes das tartarugas. Sequer imaginamos se poderiam ser excelentes nadadoras. Mas, como, se estávamos distante do mar, das lagoas e a escola nem piscina tem?!

Ao terminar a reunião do Conselho de Classe, perguntaríamos o que é sucesso na escola ou sucesso escolar? Seria cumprir a cada ano uma série? Na escola do saber, as aprendizagens subjetivas estão submetidas aos tempos cronológicos. Poderia/deveria ser o contrário? Dividir o tempo cronológico em aprendizagens subjetivas.

Ao final deste artigo, não poderíamos deixar de dizer que não concordamos com a ideia da “corrida”, “tartarugas” e “lebres”. Aqui neste texto foram figuras para pensar a dinâmica escolar, ainda hegemônica, que nos esforçamos cotidianamente para romper. Repetimos que nos interessa aprender a olhar, a sentir, a ouvir, a perceber as sinuosidades e valores de cada percurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Linguagens, Espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

- FREITAS, Maria Teresa. **Vygotsky & Piaget. Psicologia e Educação: Um Intertexto.** Editora Ática, 1996
- LIMA, Ana & CATELLI Jr, Roberto (coord.) **INAF BRASIL 2018 - Resultados preliminares.** Ação Educativa & Instituto Paulo Montenegro. 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- PENAC, Daniel. **Como um romance.** Rocco, Rio de Janeiro, 1998 trad. Leny Werneck
- PETRÓ, Vanessa. **Conselhos de classe: uma medida de justiça escolar? Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018: p. 184-202. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14351>
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: editora Artes Médicas, 1999.
- SMOLKA, Ana Luiza. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: A alfabetização como processo discursivo.** Campinas: Editora UNICAMP, 2012.
- SMOLKA, Ana Luiza. **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino.** p23-45 in: GOULART, Cecília; GONTIJO, Claudia; FERREIRA. Norma. (orgs.). **A Alfabetização como processo Discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita.** São Paulo, Cortez, 2017
- RIBES, Rita. **Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior** In: MACEDO, Nélia & RIBES, Rita (orgs). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.