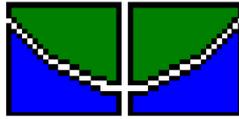


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO

RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO – ALFABETIZAÇÃO:  
UMA EXERCITAÇÃO CURRICULAR BASEADA NA AÇÃO-CONSTITUTIVA-  
MÚTUA.

KLEBER PEIXOTO DE SOUZA

2006



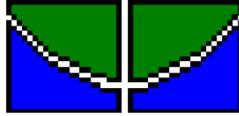
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO

RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO – ALFABETIZAÇÃO:  
UMA EXERCITAÇÃO CURRICULAR BASEADA NA AÇÃO-CONSTITUTIVA-  
MÚTUA.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

KLEBER PEIXOTO DE SOUZA

Brasília, 29 de maio, de 2006.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO

RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO – ALFABETIZAÇÃO:  
UMA EXERCITAÇÃO CURRICULAR BASEADA NA AÇÃO-CONSTITUTIVA-  
MÚTUA.

Orientador: Profº. Drº Renato Hilário dos Reis

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

RELAÇÕES SOCIAIS EM CLASSES DE ACELERAÇÃO – ALFABETIZAÇÃO:  
UMA EXERCITAÇÃO CURRICULAR BASEADA NA AÇÃO-CONSTITUTIVA-  
MÚTUA.

KLEBER PEIXOTO DE SOUZA

Dissertação defendida sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Aparecida Cação Fontana – Examinadora (FE/UNICAMP)

.....  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alexandra Militão Rodrigues – Examinadora (FE/UnB)

.....  
Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Rogério de Andrade Córdova – Examinador (FE/UnB)

.....  
Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Renato Hilário dos Reis – Orientador (FE/UnB)

Brasília, 29 de maio de 2006.

## DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho-pesquisa-vida a todas (os) que partilham e fazem parte da minha existência, de modo especial:

À Santíssima Trindade: Deus Pai, Deus Filho e Espírito Santo, que me conduz, ampara e me fortalece nos momentos de tribulações. Dando-me a certeza de que “*ainda se vier noites traiçoeiras e a cruz pesada for*”, Cristo sempre estará comigo.

À Maria Santíssima pelo exemplo de fé, dedicação e coragem. Pois enfrentou os homens e as leis do seu tempo para atender ao chamado de Deus.

As educandas e educandos que sofrem com as estigmatizações produzidas na escola e mesmo assim lutam diariamente para superá-las. Em especial: Aléxia, Jessiane, Joceane, Alessandro, Alex, Marcos Túlio, Marcos Venâncio, Rodrigo, Jerry, Adriano e Jean Alex.

À minha bela esposa, Leila Almeida, pelo seu incansável incentivo e pela cumplicidade, carinho e companherismo nessa caminhada de trabalho-pesquisa-vida.

Ao meu maravilhoso e amado filho Luiz Kleber, que mesmo com pouca idade (7 anos) compreende que esse é um compromisso, sobretudo, familiar e por isso age de forma afetiva e companheira, mesmo quando não posso lhe dar total atenção.

Ao meu filho Ícaro, que mesmo distante fisicamente está próximo do meu coração.

Aos meus pais Firmino e Julieta por proporcionarem, mesmo com dificuldades, as condições necessárias e possíveis na minha caminhada acadêmica/pedagógica. Agüentando as pontas até eu conseguir contribuir com os gastos de transporte e materiais de estudo. Obrigado!

Às minhas irmãs Katiúscia e Poliana, e ao meu irmão Pablo, pelo carinho que reciprocamente temos uns pelos outros. E por incentivarem esse trabalho cada um a sua maneira.

À família da minha esposa que acolhe e incentiva a minha caminhada existencial e pedagógica. Obrigada pelo carinho: Luiz (sogro), Dinacy (sogra), Luiz Filho (cunhado), Luiz Carlos (cunhado), Luciana (cunhada), Luiz Neto (sobrinho) Lorena (sobrinha) e Júnior (concunhado).

As (aos) amigas (os) Ângela Dumont, Ricardo e Ezilene, Marcelo e Mércia, Andréa e Pedro, Maurício e Carminha, por acreditar e colaborar de uma forma ou de outra com esse trabalho-pesquisa-vida.

Ao Mestre-amigo-pai-irmão Renato Hilário dos Reis. Pela sua constante e costumeira doçura e acolhimento, como também por saber ser duro (com amorosidade) nos momentos que se faz necessário. Obrigado por fazer parte da minha vida acadêmica, pessoal e espiritual.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos que fazem parte da minha caminhada:

Às amigas/irmãs (amigos/irmãos) que partilham comigo uma caminhada na FE/UnB, desde os tempos de graduação: Suzy, Cléssia, Jeanny (Toddy), Adriana Pereira, Érika Goulart, Érica Cristina, Aline Bueno, Janaína, Renatinha, Valéria, Olívia, Marla, Lauricélia, Airam, Vinícius, Valdir Paixão (Júnior), Toninho, Hércules, Manoel, Luciano Farias, Luciano Matos e outros (as).

Às professoras e professores da FE/UnB que fazem parte dessa caminhada (da graduação ao mestrado) em especial a: Laura Coutinho, Maria Alexandra, Benigna Villas Boas, Maria Luiza Angelim, Lais Mourão, Sandra Magda, Regina Calazans, Leila Chalub, Maria Ângela Corrêa, Eva Waisros, Albertina Mitzans, Fátima Guerra, Marlene Cabreira, Lúcia Franca Rocha, Inez Maria, Cristiano Muniz, Renato Hilário, Rogério Córdova, Erasto Fortes, Antonio Villar, João Roberto, Fávero, Paulo Guimarães (in memoriam) e Mauricio Lanski (in memoriam).

Às amigas e parceiras Suzana Rodrigues, Valéria Nunes, Tabor e Leila Maria pelos de momentos de discussão e aprendizagens mútuas durante as orientações do mestrado. O meu carinhoso abraço!

Às (aos) colegas da Secretaria de Educação (Escola Classe 10 do Gama e CEF Granja das Oliveiras), com quem divido angústias e aprendizagens do nosso cotidiano pedagógico. Especialmente a Consolação e Alessandra que contribuíram para essa pesquisa

Às (aos) colegas do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização – PIE. Pelos momentos de aprendizados e conquistas compartilhadas.

Às (aos) colegas do grupo de aprendizagem mútua “GENPEX/Mantendo a Caminhada”, pela força e incentivo.

Às (aos) colegas das turmas PP (Gama), P (Samambaia), MM (Ceilândia), JJ (Ceilândia) e II (Ceilândia), estudantes do curso PIE, com quem caminho na troca de aprendizados e descobertas. Obrigado pela acolhida e pelo carinho!

Às (aos) colegas funcionárias (os) da FE/UnB (da graduação ao mestrado), que sempre com presteza e solicitude ajudam nas questões administrativas: Bernadete, Cristina, Anacene, Dona Rita (limpeza e conservação), Juliane, Ana Paula, Geiza, Evandra, Cris (PIE), Antonilde, Simonilde e Edmilson.

À Rita e Hildebrando pela atenção na livraria. E ao time das cópias pelo cuidado e paciência na reprodução de nossos materiais: Edilson, Jhonata (Pezão), Elenito, Regi e demais colegas.

## Os Estatutos do Homem

### Artigo I

Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida. E de mãos dadas marcharemos todos pela vida verdadeira.

### Artigo II

Fica decretado que todos dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, tem o direito de converter-se em manhãs de domingo.

### Artigo III

Fica decretado que, a partir deste instante. Haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito de abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

### Artigo IV

Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. que o homem confiará no homem, como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu.

### Artigo V

Fica decretado que os homens estão livres do julgo da mentira. Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio, nem a armadura de palavras. O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa.

### Artigo VI

Fica estabelecida, durante dez séculos, a prática sonhada pelo profeta Isaías, e o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora.

### Artigo VII

Por decreto irrevogável fica estabelecido o reinado permanente da justiça e da caridade, e a alegria será sempre uma bandeira generosa para sempre desfraldada na alma do povo.

### Artigo VIII

Fica decretado que a maior dor sempre foi e sempre será não poder dar-se amor a quem se ama e saber que é a água que dá à planta o milagre da flor.

### Artigo IX

Fica permitido que o pão de cada dia tenha no homem o sinal de seu suor. Mas que, sobretudo tenha sempre o quente sabor da ternura.

### Artigo X

Fica permitida a qualquer pessoa, qualquer hora da vida, uso do traje branco.

### Artigo XI

Fica decretado por definição que o homem é um animal que ama e que por isso é belo, muito mais belo que a estrela da manhã.

### Artigo XII

Decreta-se que nada será obrigado nem proibido, tudo será permitido, inclusive brincar com os rinocerontes e caminhar pelas tardes com uma imensa begônia na lapela.

### Artigo XIII

Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais comprar o sol das manhãs vindouras. Expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de cantar e a festa do dia que chegou.

### Artigo final

Fica proibido o uso da palavra liberdade, a qual será suprimida dos dicionários e do pântano enganoso das bocas. A partir deste instante a liberdade será algo vivo e transparente como um fogo ou um rio, e a sua morada será sempre o coração do homem.

Thiago de Melo

## SUMÁRIO

### 1 – INTRODUÇÃO:

- 1.1 – No caminhar constitutivo emerge o Complexo Vitae Musical..... 12
- 1.2 – Relações dialógicas-dialéticas no Complexo Vitae Musical..... 16
- 1.3 – Relações sociais em um contexto de aprendizagem mútua.....20
- 1.4 – Na ação-constitutiva-mútua emergem os elementos constitutivos da pesquisa.....26

### 2 – HISTORICIZANDO PESQUISADOR E OBJETO:

- 2.1 – Tanto a dizer, muito a rememorar: história e objeto no Complexo Vitae Musical.....30
- 2.2 – No caminhar acadêmico encontro-me com a Alfabetização de Jovens e Adultos.....33
- 2.3 – No caminhar a rede pública de ensino: eis as Classes de Aceleração da Aprendizagem.....36
- 2.4 – No caminhar nova realidade, novas (os) educandas (os), novas aprendizagens.....40
- 2.5 – No caminhar surge um novo espaço de atuação pedagógica.....44
- 2.6 – No caminhar o objeto de estudo ganha força no mestrado.....48
- 2.7 – Na completude/incompletude pesquisador/pesquisado e sujeitos da pesquisa se constituem.....50

### 3 – LINHAS DE ANÁLISES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: Inserção-participativa-superativa: permeada por vozes, sentires e viveres a pesquisa se faz

- 3.1 – A inserção-participativa-superativa: o pesquisar/aprender com o outro.....59
- 3.2 – Na inserção-participativa-superativa emerge aprendizagens num contexto de não-aprendizagem: as possibilidades de uma nova exercitação curricular.....64
- 3.3 – Um campo de luta contra a não-aprendizagem: uma exercitação curricular humana e diferenciada.....69
- 3.4 – Fundamentos da ação pedagógica nas Classes de Aceleração – Alfabetização: uma tentativa de compreensão da gênese excludente dessas classes.....78
- 3.5 – Alfabetização: alcances e possibilidades.....87

### 4 – OBJETIVOS: No entrelaçamento das vozes, sentires e viveres surgem os objetivos: geral e específicos .....102

5 – CAMINHAR METODOLÓGICO	
5.1 – Na composição do método surgem vozes diversas.....	105
5.2 – Recanto das Emas:.....	111
5.3 - Palco da inserção-participativa-superativa.....	115
5.4 – Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa.....	120
5.4.1 – Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas.....	123
5.5 –Dentre as diversas vozes surgem os sujeitos da inserção-participativa-superativa.....	126
5.6 – Currículo Constitutivo: uma exercitação curricular diferenciada.....	144
5.5.1 – Caixa de Saberes e Aprendizagens.....	156
5.5.4 – Rodas de Leituras.....	159
6 – CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS: No inacabamento de uma caminhada de constante complete uma pausa para futuros passos.....	163
7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
8 – LISTA DE FOTOS E TABELAS.....	173
9 – ANEXOS	
9.1 – Anexo I - Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas.....	175
9.7 – Anexo VII - Fichas de descobertas.....	177

## RESUMO

O que lhes apresento é uma reflexão que perpassa grande parte do meu caminhar histórico. Um caminhar em que as experiências vividas me conduzem a uma aproximação com a área pedagógica, pois as linhas de força que constituem a minha individualidade são potencializadas pelas relações sociais que envolvem uma multiplicidade de vozes.

Nessa caminhada constitutiva chego ao mestrado em educação e realizo um processo investigativo que não poderia ser chamado de outra maneira: *trabalho-pesquisa-vida*. Trabalho pelo fato de estar ancorado na minha práxis pedagógica, desde o tempo de adolescência, quando alfabetizava adultos. Torna-se uma ação investigativa – pesquisa – a partir do momento em que olho para a estrada caminhada e percebo que só tem sentido seguir os passos se for ladeado com educandas (os), educadoras (es) que buscam superar – coletivamente – as dificuldades de aprendizagens que surgem no percurso acadêmico.

É nesse percurso que me encontro com jovens das Classes de Aceleração que estão em processo de alfabetização. Algumas escolas e variadas experiências, proporcionam esse encontro. Uma delas se dá no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras, na cidade satélite Recanto das Emas-DF.

O trabalho-pesquisa-vida que desenvolvo nessa escola envolve um grupo de jovens e a educadora da turma, mas também traz toda uma caminhada constitutiva em que me torno um pesquisador-pesquisado-educador. Assim, para alcançar a amplitude dessa caminhada a vivência investigativa ganha o nome de *Complexo Vitae Musical*, isso porque ao olhar para esse processo que é de constituição mútua, olho para a totalidade das relações sociais em que aprendo-ensino-aprendo com o outro.

Para contribuir com as análises de totalidade convido autores com Marx e Engels, que marcam a matriz política-epistemológica da pesquisa, assim como Vygotsky, Bakhtin, Morin, Reis, Fontana, Lima e vários outros que somam suas vozes ao Complexo de Vida e Música.

Esse aprendizado ocorre envolto por um processo que é de inserção-participativa-superativa. Processo esse que é possibilitador de uma exercitação curricular diferenciada em que todos os envolvidos têm vez, voz e decisão. Dessa forma, através de diálogos-constitutivos busco contribuir para superação da não-aprendizagem através das: *Relações Sociais em Classe de Aceleração – Alfabetização, por meio de uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua*.

## ABSTRACT

What I present to them is a reflection that perpassa great part of mine to walk historical. One to walk where the lived experiences lead me to an approach with the pedagogical area, therefore the force lines that they constitute my individuality are potencializadas by the social relations that involve a multiplicity of voices.

In this walked constituent I arrive at the mestrado one in education and carry through a investigativo process that could not be called another way: work-research-life. Work for the fact to be anchored in my práxis pedagogical, since the adolescence time, when it alfabetizava adult. A investigativa action - research - from the moment becomes where eye for the walked road and I perceive that only it has felt to follow the steps will have been tipped with educandas, educators (es) that they search to surpass - collectively - the difficulties of learnings that appear in the academic passage.

It is in this passage that I find me with young of the Classrooms of Acceleration that they are in alfabetização process. Some schools and varied experiences, provide this meeting. One of them if gives in the Center of Basic Education Farm of the Oliveiras, in the city satellite Hidding place of the Emas-DF. The work-research-life that I develop in this school involves a group of young and the educator of the group, but also constituent one brings all one walked where me lathe an researcher-search-educator. Thus, to reach the amplitude of this walked it lives deeply it investigativa gains the name of Musical Vitae Complex, this because to the look for this process that is of mutual constitution, eye for the totality of the social relations where learn-teach-I learn with the other.

To contribute with the totality analyses I invite authors with the Marx and Engels, who mark the matrix politics-epistemológica of the research, as well as Vygotsky, Bakhtin, Morin, Reis, Fontana, Lima and several others that add its voices to the Complex of Life and Music. This learning occurs envolto for a process that is of superactive insertion-participativa. Process this that is possibilitador of a differentiated curricular exercitação where all the involved ones has time, voice and decision. Of this form, through dialogue-constituent I search to contribute for overcoming of the not-learning through: Social relations in Classroom of Acceleration - Alfabetização, by means of a based curricular exercitação in the constituent-mutual action.

## 1 – INTRODUÇÃO

*Não tenho caminho novo  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi (o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.  
(Thiago de Mello<sup>1</sup>)*

---

<sup>1</sup> MELLO, Thiago de. *Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: A Vida Verdadeira. Página 23

## 1.1 – No caminhar constitutivo emerge o *Complexo Vitae Musical*

Amiga leitora,

Amigo leitor.

O jeito novo de caminhar/aprender/ensinar me leva a escolher um percurso em que não só descrevo o ocorrente, mas também, apresento um caminhar preñado de análises-constitutivas. Por não estar, e nunca ter estado, sozinho nessa caminhada busco análises que revelem as relações e os nexos que constituem a base de um processo investigativo.

Essa escolha é por acreditar que o conceito de análise não pode ser sinônimo de descrição. Segundo Vygotsky, fazendo essa distinção “[...] a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não só na sua descrição desde o ponto de vista fenomênico<sup>2</sup>”.

Considero importante iniciar com essa distinção para que você compreenda o caminho que juntos começamos a trilhar, pois a análise-constitutiva que apresento, estuda “os elementos reais objetivamente existentes, e apresenta como tarefa não só a segregação, mas também, a **[tarefa]** de esclarecer os nexos existentes e as relações entre os elos que determinam a estrutura da forma e o tipo de atividades originadas pela agrupação dinâmica de tais elementos<sup>3</sup>.”

Agrupando os elementos que fazem parte desse trabalho, bem como definindo as atividades que se originam desses elementos – atividades metodológicas da pesquisa – apresento inicialmente alguns desses elementos que, partejados na minha caminhada constitutiva, vão compondo as linhas motrizes que me possibilitam construir uma base epistemológica que sustente essa pesquisa.

Com isso apresento uma caminhada em que formulações são construídas com vários atores desse processo. Assim convido-a (o) para vivenciar como, e com quem, construo a matriz de análise<sup>4</sup>, para em seguida conhecer a configuração desse trabalho.

Olhando a minha constituição histórica, percebo implicado em mim - e eu nele - um caminhar que me leva a perceber a emersão do que hoje apresento como o objeto de estudo do Mestrado em Educação.

---

<sup>2</sup> VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Problemas Del desarrollo de la psique*. Volume III. Madrid: visor distribuciones S.A., 1995. Capítulo 3, página 101. (Tradução minha)

<sup>3</sup> VYGOTSKY, L. S. op.cit. p. 99.

<sup>4</sup> Matriz de análise que nos capítulos seguintes ganham novos elementos. Assim não se reduz a essas formulações iniciais.

Esse caminhar me faz pensar em diferentes fatos e dá espaço singular a diferentes seres humanos/sujeitos/indivíduos/pessoas que, juntos comigo, trilham um mesmo caminho. Esse recordar me possibilita olhar para o ontem e buscar as marcas que hoje fazem parte dessa história que vem me constituindo enquanto educador/pesquisador.

Recordar essa constituição histórica faz com que a perceba como uma junção de vozes, gestos, viveres e sentires. Este percurso constitutivo, permeado por essa junção, possibilita-me aproximar o meu caminhar a múltiplos sons, a diversos movimentos e a várias melodias, presentes no movimento complexo e de contradição que é uma composição musical.

Complexo e de contradição, por ser constituído por diferentes sons, tonalidades e timbres. Esta tessitura<sup>5</sup> entre silêncios e sons, repouso e movimento cria um entrelaçamento que tem como resultante uma harmonia construída a partir da desarmonia entre esses vários elementos. Harmonia/desarmonia/harmonizante que vem urdir a minha historicidade junto com o movimento de uma composição musical.

Então surge uma linguagem dinâmica em que sons, gestos, vozes, sentires e viveres entrelaçam-se na/com minha constituição. Linguagem gestada/parturida por viver envolto em situações que garantem a pulsação de vida presente em todas (os) que comigo caminham. Caminhar que revela um sentido bakhtiniano<sup>6</sup>, onde as múltiplas vozes (polifonia) e os múltiplos sentidos (polissemia) entrelaçam todos os elementos sonoros, com as pulsações de vidas que me constituem e que constituem aqueles que comigo caminham. Urdindo assim a minha dimensão existencial-pedagógica.

O percurso presente em minha historicidade, da qual faz parte meu objeto de estudo, suscita-me o desejo de aproximar esta narrativa a um movimento que partejo e que denomino: *Complexo Vitae Musical*<sup>7</sup>.

*Complexo* por conceber historicidade e objeto de estudo envolto pelo paradigma da complexidade, de Edgar Morin<sup>8</sup>, em que apresenta uma dialogia com as incertezas, numa perspectiva de totalidade, considerando as múltiplas visões de um fenômeno, evitando assim o reducionismo do todo. Incertezas presentes no caminhar em que os diálogos entre os diversos momentos de minha vida constituem/complementam um todo/vivido que ainda é incompleto. Igualmente as incertezas aparecem na multiplicidade musical, devido à tessitura que acaba

---

<sup>5</sup> Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, tessitura é Sf. Mús. Parte da escala geral dos sons que convém melhor a uma voz ou a um instrumento.

<sup>6</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p. 292; 401. passim

<sup>7</sup> *Complexo* que no decorrer do texto também será chamado de *Complexo Sonoro-existencial*, ou ainda, de *Complexo de Vida-música*.

<sup>8</sup> MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 332. passim.

formando um todo complexo e de contradição, pois as junções de diferentes timbres e tonalidades alcançam uma totalidade sonora denominada música.

Mesmo Edgar Morin considerando que “*a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico*”<sup>9</sup>, abraço-a por entender que minha vida, sujeitos, objeto, local da pesquisa e prática docente-investigativa, forma o tecido da complexidade, pois:

[...] *complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar uma unidade de complexidade, porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o terceram<sup>10</sup>. (grifos do autor)

O vivido/construído/partilhado no meu caminhar constitutivo, com o outro, é parte integrante desse trabalho-pesquisa-vida. Da mesma forma que essas partes são fios presentes e constitutivos de minha vida.

Ao abraçar a *complexidade* não estou a concebê-la como uma receita que me levará às respostas pré-definidas a respeito do que estudo/pesquise/vivo. Abraço-a, como diz Morin, como desafio e motivação para o pensar<sup>11</sup>. Buscando na obscuridade conhecer/viver e contribuir à superação dos desafios lançados.

O *Complexo é Vitae* por representar a pulsação de vida presente no meu caminhar coletivo/constitutivo em que percebo que o outro é parte da minha vida e que nos constituímos mutuamente. Constituição que me faz caminhar envolto pela beleza humana de estar com o outro construindo possibilidades e não aceitando a vida como algo preestabelecido. A voz de Paulo Freire (1996) torna-se parte deste complexo ao me dizer que “*gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos*”<sup>12</sup>.

Dimensão de vida que não se reduz aos aspectos biológicos, mas contempla-os à medida que penso essa vida envolto pelo princípio hologramático. Holograma que está presente desde a organização dos nossos organismos biológicos (onde cada célula contém informação genética do ser global), até no holograma social, onde diversos momentos desde o nascimento (como a linguagem, as necessidades sociais) nos constituem em ser social<sup>13</sup>.

Princípio hologramático que permeia (é permeado) pela dimensão afetiva do ser.

---

<sup>9</sup> MORIN, Edgar. op. cit. p. 176- 178. passim.

<sup>10</sup> MORIN, Edgar. op. cit. p. 188.

<sup>11</sup> MORIN, Edgar. Idem.

<sup>12</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição. p. 58.

<sup>13</sup> MORIN, Edgar. op. cit. p. 181

Dimensão que é parte do *Complexo Vitae Musical* e faz emergir “o importantíssimo papel da afetividade, não só na vida cotidiana, mas também em dimensões onde até há pouco ela era considerada estorvo, como é o caso da pesquisa científica<sup>14</sup>”. O psiquiatra colombiano, Luis Carlos Restrepo, ao desnudar o analfabetismo afetivo que perpassa a produção científica clássica diz que:

[...] a atitude científica é produto da partilha de rotinas com mestres... [...] Cada vez que estamos mais dispostos a reconhecer que o tipicamente humano, o genuinamente formativo, não é a operação fria binária, pois as máquinas sabem dizer melhor que nós que dois mais dois são quatro. O que nos diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruirmos o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam<sup>15</sup>.

Nesse caminhar os afetos perpassados/perpassantes na/pela minha vida atravessam os meus processos cognitivos ao longo de minha constituição e as cognições dos outros com quem convivo/trabalho/pesquisa.

A dimensão *Musical* entrecruza-se com os princípios do paradigma da complexidade, isso quando a significação musical é vista como redes multidimensionais de cadeias sógnicas, ou seja, quando se “...considera a música como um conjunto de componentes, envolvidos por um determinado ambiente, que desenvolvem relações entre si e com o ambiente, apresentando propriedades que transcendem as características isoladas de seus componentes<sup>16</sup>”.

Fica mantida a perspectiva de totalidade ao considerar o conjunto de componentes da música. A musicalidade é presente pelo fato da minha vida e da música agregarem um outro princípio do paradigma da complexidade que consiste numa dialogia intrínseca ao fenômeno, apresentando movimentos de ordem, desordem, interação, organização.

Simultaneamente os elementos sonoros que propagam sons e timbres diferentes, se relacionam/desorganizam/organizam resultando em uma totalidade/complementaridade melódica. Momentos históricos, encontros e desencontros são urdidos em minha vida, compondo um todo de contradição-simultânea, onde, ora se organizam/desorganizam/organizam, ora se ordenam/desordenam/ordenam na composição de minha historicidade.

---

<sup>14</sup> RESTREPO, Luis Carlos. *O direito a ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 18.

<sup>15</sup> RESTREPO, Luis Carlos. loc. cit.

<sup>16</sup> MARTINEZ, José Luiz. *Semioses in Hindustani Music*. Imatra: International Semiotics Institute, 1997. Tese de doutorado. p. 46.

## 1.2 – Relações dialógicas-dialéticas no Complexo Vitae Musical

Ao tecer junto essas dimensões percebo que *“o termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéias de unidualidade; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo”*<sup>17</sup>.

Caráter dual que me leva a crer que os antagonismos podem não ser excludentes, mas estimuladores de um confronto com o real/social/individual na busca da superação das dificuldades presentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Confronto que se dá durante o processo de comunicação verbal, onde uma de suas unidades *“são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes”*<sup>18</sup>. Dualidade/alternância entre sujeitos que, para ser dialógica, precisa representar o que Bakhtin denomina de o *todo real da comunicação*<sup>19</sup>. No *todo real* é expresso que:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor<sup>20</sup>. (grifos do autor)

Como o *todo real da comunicação* compreende um processo de significação, torna-se necessário pensar no papel do signo<sup>21</sup> dentro do processo dialógico. De acordo com Bakhtin, o signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer das relações sociais. Assim, *“as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasionam uma modificação do signo”*<sup>22</sup>.

Percebendo que esse signo não é apenas parte de uma realidade, vejo que ele também tem o poder de refletir e refratar uma outra realidade, podendo como diz Bakhtin, *“...distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.”*<sup>23</sup>. Dessa

---

<sup>17</sup> MORIN, Edgar. op. cit. p. 189.

<sup>18</sup> BAKHTIN, Mikhail. id. ibid. p. 293

<sup>19</sup> BAKHTIN, Mikhail. ibid. p. 290

<sup>20</sup> BAKHTIN, Mikhail. loc. cit.

<sup>21</sup> Retomo no Capítulo III a fundamentação de significado e signo, numa perspectiva Vygotskyana.

<sup>22</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b. p. 44

<sup>23</sup> BAKHTIN, Mikhail. ibid. p. 32

forma quando ocorre apreensão do signo pelo ser, também ocorre a passagem do ser ao signo, existindo assim uma refração dialética do ser no signo<sup>24</sup>.

Tomando parte no ato real da comunicação aproprio-me da palavra alheia de que fala Bakhtin e, de forma hologramática, vejo que o que se constitui é uma *dialogia-dialética-humana*.

Processo que, além de trazer em si as visões anteriores de complexo e de vida, traz também uma dimensão pedagógica por ser possibilitadora de aprendizagens. O processo torna-se *dialógico-dialético-pedagógico-humano*<sup>25</sup>. Movimento que acontece numa dimensão de um nós coletivo, onde a dinâmica constitutiva nasce da relação entre o eu e o outro e/ou uns com os outros.

A refração dialética (ser no signo e signo no ser) e a comunicação verbal (que contribui na constituição dos indivíduos) se dá no confronto/dualidade/alternância dos sujeitos falantes, manifestando assim as contradições constituintes/constituídas do/no *Complexo Vitae Musical*.

Na simultaneidade as contradições constituem o *Complexo* e este contribui na constituição destas contradições. Por sua vez, a contradição/constituidora é gestada/parturida/alimentada no seio de uma sociedade de contradição, marcada pelas relações de classes, onde os seres humanos/sujeitos travam uma luta de/na classe em busca de uma transformação de si (com o outro) e do outro, abrindo assim, a possibilidade de uma transformação social.

Olhando dialogia-dialética, contradição, constituição e classes sociais numa perspectiva de totalidade, em que estas partes formam um todo maior, que é a sociedade capitalista, faz-se necessário lembrar que Karl Marx não concebe estas relações/contradições de classe apenas em nível do embate entre capitalistas e trabalhadores. Elas trazem no seu bojo uma luta intrínseca ao modo de produção capitalista, que é a lógica da contradição de afirmação/negação/afirmação presente no embate capital/trabalho.

A dialogia-dialética aterrada na afirmação/negação/afirmação dessa sociedade de classes, me leva a reafirmar que a dialogia (de que fala Bakhtin, Morin e de que falo eu) precisa ter como marca a alteridade e a alternância entre os sujeitos que falam. Esse movimento pode possibilitar o surgimento uma atitude *responsiva ativa* um para com o outro, possibilitando a transformação de si, do outro e do conjunto da sociedade.

---

<sup>24</sup> BAKHTIN, Mikhail. op. cit. p. 44

<sup>25</sup> Apesar de perceber todos essas dimensões implicadas no processo dialógico opto por usar o termo dialogia dialética.

Responsividade ativa que se expressa quando cada sujeito falante acolhe o que escuta e reelabora dando uma resposta ao seu (s) interlocutor (es) a partir do movimento interno e subjetivo que cada um traz como marca da sua historicidade.

A dinamicidade da palavra/ação humana se aproxima do movimento presente no ato de ouvir e internalizar uma canção, e ganha profundidade nas palavras de Reis (2000) quando diz que:

O fato de ser ouvido, escutado, acolhido pelo outro, por si só, estabelece uma dialogia. O ser falante quer ser ouvido, escutado, compreendido, respondido, e por sua vez, responder à resposta do outro. [...] Dentro dessa lógica Bakhtiniana, não há lugar para um locutor ou autor ativos e um locutor autor passivos. O ouvinte é tão ativo quanto o locutor, porque sua escuta é elaborante/elaborativa, acolhe o outro, deixa-se penetrar por ele, aprender com ele, elabora, reelabora o que ouve e sente, e dá sua resposta. Aí se torna locutor. E nessa alternância de sujeitos que falam e ouvem elaboradamente, estes se desenvolvem e se constituem. Se sentem acolhidos pelo outro e acolhem o outro. [...] Não é palavra que escuto. É um ser humano que traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com o meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve. Troca. Intercâmbio. Resultantes. Movimento práxico dialético de um desenvolvimento em espiral<sup>26</sup>.

Essas proposições me levam a crer que o *Complexo Vitae Musical* é formulado como um movimento de complementaridade na contradição. Movimento que se presentifica na relação entre os sujeitos participantes de uma experiência de constituição mútua. No caso específico desse trabalho-pesquisa-vida os sujeitos são educandas (os) de uma escola da rede pública do Distrito Federal<sup>27</sup>.

No processo de constituição mútua as diferentes habilidades e experiências dos participantes imprimem marcas, timbres e peculiaridades constituindo/construindo/formando uma totalidade de música e dança. Dessa forma o *Complexo de Vida-música* traz em si os gestos e a corporeidade presentes no movimento coreográfico que Roseli Fontana<sup>28</sup> define como uma dinâmica-interativa-infundável<sup>29</sup>:

E uso aqui, deliberadamente, a imagem da coreografia na medida em que ele remete ao movimento, pleno de significados e sentidos (mesmo quando silenciados) que compõem as relações interpessoais, produzidas pelos gestos, pelos sinais, pelas expressões, pelas palavras murmuradas, pelos silêncios, gritos e espantos compartilhados. Relações que significam nas suas condições de produção imediatas e estruturais e materializam-se na linguagem<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 136

<sup>27</sup> Participantes e local da pesquisa que são citados ao longo da narrativa, mas serão No capítulo 5, item 5,5. nas páginas de 124 a 141.

<sup>28</sup> Roseli Aparecida Cação Fontana é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Sua tese defendida em 1997 e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza B. Smolka, tem como título: Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. Que em 2003 torna-se o livro: Como nos tornamos professoras? Publicado pela editora Autêntica de Belo Horizonte.

<sup>29</sup> Formulação apresentada por Fontana no prefácio da 3ª edição do livro: *Mediação pedagógica em sala de aula*.

<sup>30</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Envolto por essa infindável dinâmica caminho num processo de convivência em que junto com o outro percebo o vivido, elaboro, aprendo, apreendo e me transformo. Da mesma forma que o outro, em comunhão comigo, percebe, elabora, aprende, apreende e transforma-se. Nessa dinâmica a voz de Fontana (2003) soma-se ao *Complexo Vitae Musical* ao dizer que “*é no movimento, mediado pelo outro que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos*”<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 62

### 1.3 – Relações sociais em um contexto de aprendizagem mútua

Ao contemplar esse movimento de constituição mútua o *Complexo* solidifica-se como a linha com a qual costuro o presente trabalho-pesquisa-vida. Assim ganha uma dimensão singular, pois torna-se o fio condutor imbricante/imbricado em uma *ação* que constitui a mim e ao outro, por isso a denomino de *ação-constitutiva-mútua*.

A dimensão individual e coletiva do ser humano envolto em um processo de aprendizagem faz-me assumir que a constituição do ser ocorre no movimento de complementaridade/contradição das/nas relações sociais de classe. Num processo de afirmação/negação/afirmação acontecente em uma arena de luta - que é a sociedade regida pelo modo de produção capitalista - onde ocorre um constante embate entre capital e trabalho que sustenta esse modo de produção.

Situado com o outro nessa sociedade sustentada por esse modo de produção, percebo que Karl Marx faz-se presente no *Complexo* com seu exemplo de dedicação/esforço/determinação político-econômico e social<sup>32</sup>.

Marx ao analisar a anatomia da sociedade burguesa diz que essa anatomia deve ser procurada na Economia Política. Seu esforço resulta em uma compreensão de que as formas de organização da sociedade se enraízam nas relações materiais de vida<sup>33</sup>. Essa compreensão de sociedade se torna parte constitutiva/constituente desse caminhar que me constituo mutuamente com o outro. A sociedade vista dessa forma aproxima Marx (1982) ao dizer que:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidades dessas relações de produção formam a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciências. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.<sup>34</sup>

Se a totalidade dessas relações são imbricantes/imbricadas nas formas sociais da consciência e, por sua vez o modo de produção da vida material condiciona a vida social, conclui-se que as relações sociais são relações de/na classe, e que se sustentam na contradição

---

<sup>32</sup> Chamo de dedicação/esforço/determinação político-econômico e social os estudos de Karl Marx, que mesmo nas contradições conjunturais de sua época, bem como por suas condições materiais produz importantes obras.

<sup>33</sup> Relações materiais de vida, que segundo Marx, é uma totalidade resumida por Hegel como “sociedade civil” (MARX, 1982, p. 25).

<sup>34</sup> MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes. Tradução de Edgar Malagod. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 25

presente na luta entre capital e trabalho.

Ao tratar relações sociais nessa perspectiva abre-se a possibilidade para compreender a “*extensão do conceito de relações sociais, pois diz respeito, não só, às contradições/transformações entre e com sujeitos, mas também do conjunto da sociedade*”<sup>35</sup>.

As relações sociais são espaços de contradição onde os sujeitos se constituem. É preciso evidenciar que falo de relações sociais em que “*papeis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos*”<sup>36</sup>. Assumo que é nas relações sociais que me constituo e contribuo para constituição do outro, assim como o outro contribui na minha constituição. Esse é o caráter mútuo da constituição, onde se abre a possibilidade de transformar o conjunto da sociedade e ser por esta transformado.

Assim, Marx continua ao prefaciar *Para Crítica da Economia Política*, apresentando suas formulações que, além de lhe servirem como fio condutor dos seus estudos, servem-me como elemento constitutivo do *Complexo* que me guiam na ação-constitutiva-mútua.

Essa dimensão social e de contradição que constitui as relações sociais de classe traz consigo o movimento de afirmação/negação/afirmação das transformações individuais e coletivas, pois tratam-se de relações contraídas-vividas no seio de uma sociedade de contradição. Por isso continuo a ouvir Marx ao dizer que:

[...] Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. [...] Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim.<sup>37</sup>

A tomada de consciência do conflito nas relações sociais de classe que constitui indivíduos/sociedade pode gerar/alimentar uma ação-reflexiva-superativa onde os indivíduos não se percebem isolados do/no mundo, pois como diz Marx, um indivíduo é julgado a partir do que ele faz de si mesmo<sup>38</sup>.

Voltando ao pensamento hologramático vejo que da mesma forma esse indivíduo não

---

<sup>35</sup> REIS, Renato Hilário dos. op. cit. p. 68.

<sup>36</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p. 63.

<sup>37</sup> MARX, Karl. loc.cit.

<sup>38</sup> MARX, Karl. id. loc. cit.

pode julgar uma época de transformação social apenas com suas análises subjetivas e sua própria consciência. Para compreender a si e à transformação social “*é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção*”<sup>39</sup>.

Mas por que trazer essa discussão de contradição de classe/indivíduo no âmbito de uma sociedade capitalista? Porque é nessa sociedade que estou inserido e me relaciono com o(s) outro(s). Porque é essa sociedade que traz na sua gênese um antagonismo que reflete/refrata as condições sociais de vida dos seres humanos. É no seio desta mesma sociedade que as forças produtivas se desenvolvem e “*criam ao mesmo tempo condições materiais para solução desse antagonismo*”<sup>40</sup>. Além do que é numa forte expressão dessa contradição (a sala de aula de uma cidade periférica) que desenvolvo a ação-constitutiva-mútua, cerne desse trabalho.

A ação-constitutiva-mútua, que é de complementaridade/contradição, visa criar condições para solução de determinadas manifestações antagônicas/excludentes. Com essa determinação torna-se forte em mim que: “*A humanidade só se propõe às tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde às condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo do seu devir*”<sup>41</sup>.

Acreditando que posso contribuir às soluções de dificuldades de aprendizagem de um grupo de jovens é que me lanço nessa ação-constitutiva-mútua, ou seja, em uma tarefa possível de superação onde, as condições para superá-las existem, além das que serão captadas/produzidas no seu devir.

Na preparação dessa tarefa se define o caminho e se chega aos parceiros de caminhada. O caminho estreita-se e aproxima-se da *Alfabetização de Jovens em Classes de Aceleração*. Caminho este permeado/permeante pelo materialismo-histórico-dialético, que conduz uma ação-análise construída na/pela vivência coletiva. Os parceiros de caminhada são jovens de uma Classe de Aceleração do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras/602, no Recanto das Emas – Brasília-DF – e autores que são chamados a contribuir/ancorar a tarefa proposta.

A perspectiva materialista-histórica-dialética abraça as vozes de parceiros de caminhada que se achegam ao *Complexo de Vida-música*, e constitui-se em

---

<sup>39</sup> MARX, Karl. op.cit. p. 26

<sup>40</sup> MARX, Karl. idem

<sup>41</sup> MARX, Karl. idem

caminhos/possibilidades para construção de matriz analítica no seio desse *Complexo*.

Para Angel Pino<sup>42</sup> - e para mim - um desses parceiros é Vygotsky que, no seu *Manuscrito de 1929*<sup>43</sup> – *Psicologia Concreta do Homem*<sup>44</sup> (na nota introdutória), demarca as relações sociais de forma imbricada/imbricante na matriz materialista-histórica-dialética, que é a referência nas suas formulações. Assim, a intenção é contemplar/ecoar as vozes, gestos, sentires e viveres de Vygotsky, Marx, Engels e outros que comigo caminham nesse processo mútuo de constituição e aprendizado.

Vygotsky me faz perceber que as relações sociais constituem a essência do homem, desde que concebidas em sentido marxista. Segundo Pino<sup>45</sup>, um dentre os vários momentos em que essa base marxista é evidenciada nos trabalhos de Vygotsky é quando este recorre as “*Teses sobre Feuerbach*”, mais especificamente a sexta, presentes no *Ideologia Alemã*, de Marx e Engels<sup>46</sup>. Em uma das cartas dizem que: “[...] *A essência do homem não é uma abstração que pertença a um indivíduo específico. Em sua realidade ele é o conjunto de todas as relações sociais*”. Usando a mesma matriz de análise, Vygotsky afirma que: “*A natureza psicológica da pessoa é o conjunto de relações sociais*<sup>47</sup>”.

Percebo assim, ao ouvir/ler Marx e Engels, o entrelaçamento/coerência entre esses e Vygotsky. Isso porque consideram que a essência humana não como algo abstrato e inerente/inato a um indivíduo, mas a essência humana é o conjunto/totalidade das relações sociais.

Caminhando lado a lado com esses músicos do cotidiano (jovens e autores) surge uma resultante de vidas distintas e próximas. Ritmos/vidas que são as experiências de cada um. Todos somos parte desse *Complexo de Vida-música* e contribuimos para que com/nas relações sociais instauremos um processo de aprendizagem e constituição-mútua. Ou seja, pensando esse *Complexo* como um espetáculo, não existe espaço para espectador, pois todos somos atores.

Acredito que esse processo, na e com as relações sociais, possa me levar (e levar os que comigo caminham) a nos percebermos, com o outro, num movimento de

---

<sup>42</sup> PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. In.: Educação e Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 71 – 2000 – 2ª edição. p. 48.

<sup>43</sup> VYGOTSKI, Lev S. “*Concrete Human Psychology*”. *Soviet Psychology*. 1989, XXII, vol. 2. Tradução de A.A. Puzirei.

<sup>44</sup> Título dado por A.A. Puzirei, aos escritos do autor russo que foram cedidos pela sua filha G. L. Vigotskaia. O manuscrito foi escrito em 1929 e constitui um conjunto de idéias, apenas esboçadas, representando algumas preocupações teóricas do autor.

<sup>45</sup> PINO, Angel. op.cit. p. 61

<sup>46</sup> MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1999. passim.

<sup>47</sup> VYGOTSKY, L. S. op.cit. p. 27

elaboração/reelaboração/aprendizado. Esse movimento dinâmico e infindável (gestado/partejado como os sujeitos da pesquisa) poderá contribuir para as singularizações/peculiaridades/especificidades de todos os envolvidos e, conseqüentemente, para superações de problemas de aprendizagens percebidas no processo.

Neste *Complexo* faço história e me deixo fazer por ela. O inacabado objeto de estudo que apresento, ao mesmo tempo em que já tem materialidade, vai se materializando no caminhar. É no processo de incompletude/inacabamento que ele se completa/acaba, mas não se finaliza. Ao mesmo tempo em que se apresenta incompleto, está em constante busca de uma completude que pela sua natureza ainda será incompleta<sup>48</sup>.

Esse fazer história, fazendo-se por/com ela, coloca-me em um constante movimento de busca, pois como diz Paulo Freire “*a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca*”<sup>49</sup>. A percepção/consciente do inacabamento dá mais consistência ao *Complexo Vitae Musical* e, conseqüentemente, à ação-constitutiva-mútua, abrindo assim a possibilidade de integrar a ele a voz de Paulo Freire ao dizer que:

É neste sentido que, para mulheres e homens, **estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros**. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem musicar, sem cuidar da terra das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível<sup>50</sup>. (grifos meus)

Consciente desse inacabamento, percebo que a minha vida não é algo definido à priori, mas sim à somatória de diversas experiências que possibilitam a composição de uma história que faz entrar em mim a alfabetização de jovens e adultos e eu entrar nela. Como a montagem de um espetáculo musical/corporal pressupõe relações interpessoais, onde o entrelaçamento das experiências, habilidades sonoras e gestuais aproximam as pessoas e, essas coletivamente, a um objetivo comum que é a harmonia/desarmonia/harmonizante entre sons e/ou gestos.

Acredito que esse movimento faz dos homens seres criativos e curiosos, como assinala Paulo Freire ao somar sua voz ao *Complexo Sonoro-existencial*, dizendo que: “*não haveria criatividade [e pesquisa] sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos*”<sup>51</sup>.

Mas essa criatividade/curiosidade/determinação em fazer algo, utilizando a matriz de

---

<sup>48</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição. p. 55 – 65.

<sup>49</sup> FREIRE, Paulo. *ibid.* p. 64

<sup>50</sup> FREIRE, Paulo. *loc.cit.*

<sup>51</sup> FREIRE, Paulo. *op. cit.* p. 35

análise e os autores que venho apresentando, dificilmente se operacionalizará se não conceber o (s) outro (s), com o qual me relaciono como sujeito (s) de sua práxis. Um movimento práxico entendido como relação dialética entre teoria-prática e prática-teoria simultaneamente<sup>52</sup>.

Ao assumir esse movimento práxico considero necessário demarcar que esse não é concebido como uma simples união entre teoria e prática, mas como um holograma onde o pensar e o fazer tornam-se um par dialético indissociável. Nesse sentido posso considerar que: *“Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante: desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora de uma unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria<sup>53</sup>”*.

Relacionando o movimento práxico com a minha constituição e com a do meu objeto de estudo, considero que inserido na unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria, existe um movimento constante por busca de autonomia que, por sua vez, é um processo de transformação da realidade e não de pura contemplação. Dessa forma entro nesse processo de ação-constitutiva-mútua determinado a contribuir para superação de dificuldades encontradas pelas (os) jovens de uma Classe de Aceleração Alfabetização (CAAL).

Seguindo essa determinação, percebo-me nesse caminhar como um ser circunscrito em um espaço e em um tempo histórico. Pois, como diz Vygotsky, é na relação social que estabeleço com o outro que me constituo histórico-culturalmente. Eu e o outro nos constituímos na contradição dessas relações, e ao mesmo tempo constituímos as mesmas e o conjunto da sociedade.

Vida, sons, vozes e movimentos se entrelaçam no *Complexo* que, também é um campo de luta. No meu caminhar muitos dividem comigo esse campo, por isso é necessário ter claro que *“os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineando o que podemos (e não) dizer nesses lugares<sup>54</sup>”*.

Assim, demarco o para quê dessa caminhada que se materializa com esse trabalho-pesquisa-vida na contribuição à superação das dificuldades de aprendizagens em uma CAAL, através de uma ação-constitutiva-mútua. É o para quem são as (os) jovens de uma escola pública localizada em uma cidade periférica de Brasília.

---

<sup>52</sup> REIS, Renato Hilário. op.cit. p. 65

<sup>53</sup> FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para liberdade e outros*. 8ª Edição. R. J.: Paz e Terra, 1982. p. 135

<sup>54</sup> FONTANA, Roseli. op. cit. p. 62

#### 1.4 – Na ação-constitutiva-mútua emergem os elementos constitutivos da pesquisa

Caminhando, agindo e dizendo vou inaugurando/vivendo vários tons e ritmos durante o processo de constituição que me aproxima da alfabetização de jovens e adultos. As novas aprendizagens, conquistas, novos acordes, novos gestos e novas vozes, implicam-se no *Complexo Vitae Musical*. Implicações que possibilitam a formatação do trabalho-pesquisa-vida organizado em seis capítulos.

Por uma escolha metodológica nessa parte inicial que você vem lendo apresento primeiramente as formulações que construí de *Complexo Vitae Musical*. Por sua vez, o *Complexo*, incorpora formulações do paradigma da complexidade de Edgar Morin, bem como os processos dialógicos-dialéticos, que partilhadas/sustentadas com/por autores como Bakhtin e Reis, me possibilitam marcar a importância do diálogo responsivo ativo na constituição mútua dos sujeitos da pesquisa.

Outra marca importante do *Complexo* são as asserções que apresentam o processo de constituição imbricado/imbricante nas relações sociais de classe. Levando à compreensão de que ao me constituir com o outro, constituímos e podemos transformar o conjunto da sociedade.

Em um segundo momento/capítulo (historicizando pesquisador e objeto) delinheiro as forças motrizes que me constituem em pesquisador-educador-pesquisado. A minha história de vida, desde a Educação Infantil até o Mestrado, apresenta nuances que me constituem e me aproximam do presente objeto de estudo, bem como me faz construir ao caminhar proposições/ações que hoje são partes desse trabalho-pesquisa-vida.

Ao apresentar a minha história, que permite a constituição do objeto de estudo, trago (baseado em Paulo Freire), as dimensões de acabamento/inacabamento, completude/incompletude. Dimensões que me proporcionam discutir a “educação bancária” e, a partir dessa chegar às proposições vygotskianas e gramscinianas que colaboram para compreensão de que homem/indivíduo/ser humano é esse com que e de quem eu falo.

O que pode ser considerado como capítulo III, traz as linhas de análises teórico-metodológicas que sustentam a inserção-participativa-superativa na Classe de Aceleração. Destaco porém, que as fundamentações teóricas são apresentadas ao longo do texto, desde o primeiro capítulo, e não apenas neste que ora descrevo.

Dentre as linhas teórico-metodológicas apresentadas está a própria inserção-participativa-superativa. Essa perspectiva de pesquisa faz com que eu não me veja como um

mero observador das relações sociais e pedagógicas, mas sim como um educador-pesquisador que partilha com os demais sujeitos da pesquisa, tornando-os co-participantes, através de atitudes ativas e responsivas.

Ainda neste capítulo surgem outros elementos constitutivos do *Complexo Vitae Musical*, que alguns pesquisadores tratam como categorias da pesquisa. Um desses elementos é a *não-aprendizagem em um contexto de aprendizagem*<sup>55</sup>(LIMA, 2002) – um elemento novo mas que, ao mesmo tempo, está relacionado com as práticas sociais dialógicas de que venho falando desde o primeiro capítulo.

Um outro elemento/possibilidade surge na tentativa de superar a não-aprendizagem, trata-se de uma *nova organização/exercitação curricular*. Uma forma de conceber um currículo que valorize a constituição individual e coletiva das (os) alfabetizadas (os) da CAAL, e que possa contribuir para uma nova organização dos contextos: de sala de aula; pessoal e social; histórico e político.

Ao trazer a discussão de currículo faço um recorte histórico e apresento alguns momentos que considero importantes para compreender a gênese das Classes de Aceleração na rede pública de ensino do Distrito Federal. Trata-se de ações governamentais, como: o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA); a Escola Candanga e atual proposta baseada em habilidades, competências e procedimentos.

Por ter a intenção de ir além da simples aquisição da leitura e da escrita apresento também a minha concepção de alfabetização com o objetivo de contrapor as visões de letramento e alfabetismo. Ao apresentar a alfabetização numa perspectiva dialógica-dialética, que pode colaborar para transformação mútua (e da sociedade), trago outros conceitos que estão imbricados no conceito de alfabetização.

No capítulo IV apresento o objetivo geral e os três objetivos específicos que me guiam no processo pedagógico-investigativo.

O capítulo V é destinado ao caminhar metodológico. Primeiramente apresento diversas vozes que comigo co-produzem um método de análise tão necessário para responder às questões propostas pela investigação. Vygotsky inicia a conversa dizendo que a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método. Por ser esse método a finalidade da ciência, a sua construção não se reduz apenas a esse capítulo, mas faz parte do

---

<sup>55</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB), 2002.

caminhar apresentado, desde o início desta dissertação, para que você saiba de onde falo, com quem e para quem estou falando.

A necessidade de se ter um método adequado aos problemas singulares que a pesquisa apresenta, faz com que não replique apenas métodos, metodologias e categorias já elaboradas e pré-estabelecidas pela ciência. Ao fazer ciência produzo também no devir investigativo o meu método, a minha metodologia e minhas categorias de análise.

Nesse caminhar construtivo é que partejo os *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*. São dispositivos que se ajustam à investigação na proporção em que as ações pedagógicas tentam superar as dificuldades de aprendizagens. A princípio são quatro dispositivos, sendo que em cada um estão contidos outros dispositivos/ações que sustentam e dão vida aos primeiros.

Esses *Dispositivos* deslizam por trilhos pelos quais as ações pedagógicas ocorrentes se constituem em processos investigativos. Na ferrovia educativa foco as práticas ocorrentes e proponho outra organização do trabalho pedagógico que busca a superação da não-aprendizagem. Então nesses trilhos correm um primeiro vagão – os *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa* – que se unem a outros vagões como: os *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas*, que incorporam os processos de observação participante; *A Caixa de Saberes e Aprendizagens*; *O Currículo em Ação*, que incorporam as histórias de vida, os critérios de agrupamento, as situações-problemas-desafios e as expressões/elaborações de desejos e sentimentos; as *Rodas de Leitura*.

É ainda neste capítulo que apresento a vocês os co-participantes dessa pesquisa, bem como o local em que ela ocorre. Caracterizo não só o Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras e a cidade do Recanto das Emas, mas também a forma com se dá à aproximação com essa escola e os seus membros.

Após apresentar os elementos e sujeitos que constituem e fazem acontecer essa pesquisa, “finalizo” a dissertação com um sexto capítulo que, longe de querer ser conclusivo, objetiva apresentar questões problematizadoras que gerem novos debates e novas ações nessas classes. Não se tornando assim apenas um trabalho-pesquisa que atenda às exigências de um programa de mestrado. Mas, sobretudo, que seja um trabalho-vida que espelhe o compromisso existencial-político-pedagógico com as (os) jovens de Classes de Alfabetização – Aceleração de camadas populares.

## **2 – HISTORICIZANDO PESQUISADOR E OBJETO**

O que passou não conta? Indagarão  
as bocas desprovidas.  
Não deixa de valer nunca  
o que passou ensina,  
com sua garra e seu mel.  
Por isso é que agora vou assim  
no meu caminhar. Publicamente andando.  
(Thiago de Mello<sup>56</sup>)



Centro de Ensino Médio 02 Gama



Escola Classe 27/CEF 13 Gama



Faculdade de Educação – UnB



Paranoá – CEDEP



Pedagogia para Início de Escolarização

<sup>56</sup> MELLO, Thiago de. *Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: A Vida Verdadeira. Página 23

## 2.1 – Tanto a dizer, muito a lembrar: história e objeto no Complexo Vitae Musical

Na história do *Complexo Vitae Musical* inicio lembrando minha caminhada de estudante. Nesse lembrar as lembranças me aproximam da visão multidimensional defendida por Edgar Morin, ao falar de unidades complexas, como por exemplo, o ser humano e a sociedade. Morin os concebem como multidimensionais, pois o “*ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica e religiosa*”<sup>57</sup>”.

Com essa visão multidimensional lembro alguns aspectos de minha constituição. Escolho como ponto de partida o tempo da Educação Infantil. Em 1978, então com 7 anos de idade inicio - em ambiente escolar - o contato com as primeiras letras. Pensando na unidade entre os fatos que marcaram esse tempo, começo por lembrar algumas características da cidade que influenciam na organização da escola.

Naquela época, a cidade satélite do Gama (com apenas 18 anos!) tem uma população longe dos 127 mil habitantes, hoje estimada. Assim, a grande maioria das crianças do Setor Central se concentram em uma única escola: A Escola Classe 27 do Gama – DF.

Essa característica faz com que eu entre na escola conhecendo muitas crianças que comigo brincam. Esse brincar também apresenta uma singularidade. Como as casas não são ainda muradas, temos condições de passar entre os lotes e explorar um “território-brincante” com maiores possibilidades e extensões. Assim, tenho um contato mais direto com as crianças que circundam a minha casa.

Por ter esse estreitamento com meus vizinhos e outras crianças as primeiras incursões nesse território, até então desconhecido - a escola - ocorrem tranquilamente. Aquele ambiente novo me fascina, proporcionando uma sintonia, não só com os colegas, mas com as professoras e com o processo de aprendizagem.

As primeiras professoras, com ar maternal, me conduzam às primeiras letras com suavidade, ajudado pela curiosidade que trazia de casa, pois já me encanto com as histórias infantis que escuto em discos de vinil coloridos e acompanhados de livros impressos. Também por programas infantis com caráter educativo, como a Vila Sésamo<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b. p.38

<sup>58</sup> Durante o dia há um momento especial: a hora da Vila Sésamo. Uma versão brasileira da série educativa norte-americana Sesame Street. Com o programa aprendo brincando a soletrar, contar e, sobretudo, a ouvir. Trata-se de uma Vila formada por crianças, pelo seu Almeida (Manoel Inocêncio) dono do armazém, amigo do Juca (Armando Bógus), que por sua vez é casado com a Gabriela (Aracy Balabanian) e primo da professora Ana Maria (Sônia Braga). Professora que namora o Antônio (Flávio Galvão). Todos estes habitantes vivem juntos as

Essa vivência na Escola Classe 27<sup>59</sup> (com todas as suas características provinciais) se estende até a sexta série. Mesmo acostumado com a escola, que também se caracteriza pelo espaço físico reduzido e pela escassez de recursos materiais e pedagógicos, fico ansioso pela mudança para uma escola maior que romperia com o provincianismo que convivo por seis anos.

A nova escola se apresenta como um horizonte desconhecido, mas fascinante pelas possibilidades de atividades extra-classes que proporciona. Ingresso assim na 7ª série (1985) em outra escola pública, oposta à Escola Classe 27. Amplos espaços, quadra de esportes, laboratórios, oficina pedagógica, quadras, auditório e sala para organização estudantil - O Centro Educacional 02 do Gama<sup>60</sup>. Local de aprendizados, conquistas e encantamentos.

Mas a mudança me faz perceber uma alteração nas relações sociais que até então me envolviam. Ao final da 6ª série, me incluo na parcela de alunos maiores e com idade mais avançada. Já na nova escola isso se inverte, pois lá tem de 7ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, e assim estou entre os alunos mais novos.

Mas, como as transições de tons e semitons representam momentos díspares e interdependentes entre si no campo da música, a minha transição de uma escola de Ensino Fundamental para uma escola de Ensino Médio também representa mudanças e aprendizados. Essa transição também apresenta seus elementos interdependentes que são a união entre a minha voz e as vozes presentes nas relações sociais que me constituem. Morin chega mais uma vez para somar a sua voz a minha voz dizendo que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade<sup>61</sup>.

Novos elementos surgem na minha caminhada. As mudanças são muitas, mas como o novo contexto é esperado e desejado, vivo a experiência aproveitando a totalidade do que a escola me oferece. Somo esporte, política, arte, amizades e outras linhas de força que vão me constituindo.

---

confusões criadas por um pássaro desajeitado e de longas pernas, o Garibaldo (Laerte Morrone). Há ainda, o ranzinza (Gugu) que não sai do seu barril; do Funga-Funga um tipo esquisito de elefante e de outros bonecos engraçados como o Ênio e o Beto que viviam discutindo por causa de bolachas! Tudo isso com a trilha sonora assinada por Marcos e Paulo Sérgio Valle.

<sup>59</sup> Hoje essa escola é chamada de Centro de Ensino Fundamental 13 do Gama.

<sup>60</sup> Hoje chamado de Centro de Ensino Médio 02 do Gama. Lá concluo o segundo grau com habilitação no curso científico/acadêmico.

<sup>61</sup> MORIN. loc. cit.

Procuro integrar-me ao novo ambiente educacional. Uma das primeiras ações é compor a equipe de vôlei da escola. Insuficiente o vôlei, integro-me então ao projeto Escola Pólo de Artes Cênicas<sup>62</sup>, que resulta no grupo “*Descalços na Rua*”, que faz espetáculos de rua com caráter social. Nessa escola também dispuo e sou eleito Segundo Secretário do Grêmio Estudantil Edson Luiz<sup>63</sup>.

No ano seguinte (1986) assumo a presidência do referido Grêmio. São muitos embates com a direção educacional do Gama e, conseqüentemente, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Junto com os outros colegas reivindico tanto materiais, quanto professores. Uma greve estudantil com duração de uma semana resulta na troca de carteiras quebradas e na aquisição de novos professores.

Essas experiências me levam, em 1987, então com 15/16 anos, a participar de um Programa de Alfabetização promovido pelo CEPEC – Centro Popular de Educação e Cultura do Gama. Programa destinado aos Assistentes de Educação<sup>64</sup>, da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal, à época Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF. Programa que parte do universo vocabular dos sujeitos (servidores) é cria estratégias para sua alfabetização.

---

<sup>62</sup> Projeto que consiste em dar formação inicial a atores/alunos das escolas da rede pública do DF.

<sup>63</sup> Nome dado em homenagem ao estudante morto pelas tropas do exército no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro em 1968.

<sup>64</sup> Esses assistentes são porteiros (as), vigias e zeladoras (es) da escola.

## 2.2 – No caminhar acadêmico encontro-me com a Alfabetização de Jovens e Adultos

Essa experiência de alfabetização contribui para que durante, e ao final do Ensino Médio, me aproxime do magistério. Tendo como opções os cursos de: História, Pedagogia e Letras, opto pelo curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

A vivência do e no curso, a participação no Centro Acadêmico Pedagogia do Oprimido<sup>65</sup> e a inserção no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/DF, como bolsista de Extensão; abrem-me novas possibilidades de atuação. Projeto esse concebido/executado/avaliado por uma parceria entre o movimento popular, através do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP - e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

No Paranoá conheço uma outra organização do processo de alfabetização. Trabalha-se com Situações-Problemas-Desafio, significadas por Renato Hilário dos Reis<sup>66</sup> como: *“às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá [não só esses], como decorrência da lógica excludente inerente à distribuição da riqueza econômica e cultural produzida no país<sup>67</sup>”*.

Essas Situações-Problemas-Desafio permeiam todo o processo alfabetizador, imprimindo a esse uma singularidade que passo a conhecer no Paranoá. Esse processo inicia-se em uma sexta-feira, e não no início da semana como convencionou-se a principiar a semana letiva. Nesse primeiro dia ocorre o “Encontro de Convivência Coletiva e Aprendizagem Recíproca” ou, simplesmente, “Fórum”.

Refletindo sobre esse referencial político-metodológico-pedagógico do processo alfabetizador, que desemboca e principia no Fórum, percebo que as vozes se somam ora em uníssonos ora em tons diferenciados, pois não se trata de um momento de prescrição técnica e metodológica, mas sim, um momento/debate, de avanços e recuos que possibilitam o processo alfabetizador.

Para que todos possam impostar sua voz de forma a garantir a continuidade dos trabalhos pedagógicos o Fórum amplia a participação. Trabalha-se com a seguinte noção de participação:

---

<sup>65</sup> Homenagem a Paulo Freire quando da sua visita a Faculdade para receber o Prêmio Andrés Bello, em 1992.

<sup>66</sup> Renato Hilário dos Reis é professor da FE/UnB, responsável pela integração entre Universidade e movimento popular. Ele me convida para compor o grupo de extensão que participa com moradores do Paranoá na organização da alfabetização de jovens e adultos. É meu orientador de mestrado.

<sup>67</sup> REIS, Renato Hilário dos. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 47

O Fórum é uma reunião geral, uma grande aula coletiva, com a participação de todos os alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes da organização popular, professores, alunos, técnicos da UnB. Há também previsão da participação dos já alfabetizados, como uma das formas de oxigenação da prática da alfabetização (...) No Fórum, alfabetizandos identificam os problemas, as dificuldades que estão vivendo/enfrentando enquanto moradores e população do Paranoá. Seleccionam, discutem e escolhem as Situações-Problemas-Desafio mais urgentes e prioritárias<sup>68</sup>.

A escolha das situações é conseqüência de discussões, defesas de proposições e votação. Nasce então o eixo dorsal da referência político-metodológica-pedagógica que orientará a semana e as semanas seguintes. Vivido esse primeiro momento do Fórum passa-se a discutir o melhor caminho para inter-relacionar a produção do conhecimento com superação das Situações-Problemas-Desafio.

O Fórum e suas decisões alimentam as práticas alfabetizadoras das semanas<sup>69</sup>. Na organização semanal, além de um dia para o Fórum, ocorre em outro dia reuniões de avaliação e encaminhamento. Separadamente, alfabetizadores, dirigentes do movimento popular, professores, alunos e técnicos da UnB; se reúnem com o objetivo de reencaminhar a (s) prática (s) da (s) semana (s), remetendo ao Fórum as questões que assim exigirem. Alfabetizandos também se reúnem para avaliar e reencaminhar a prática alfabetizadora da semana, bem como prepararem a apresentação dos resultados das discussões e encaminhamentos gerados durante as aulas de desdobramentos.

As semanas subseqüentes têm um movimento de interdependência e de inter-retroatividade que garantem um ciclo contínuo e de permanente aprendizagem. O ciclo não se fecha, ele se reinicia e se redimensiona a cada semana com novos elementos.

Na experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos percebo que muitos bens não são possuídos ou usufruídos pelos excluídos entre os quais estão presentes:

o acesso ou permanência na escola; o desenvolvimento de uma competência não só de ter acesso, mas de produzir saber (sujeito epistemológico), o desenvolvimento de uma competência de descobrir, produzir e exercitar poder (sujeito político) e o desenvolvimento de uma competência de elaborar e vivenciar sentimentos (sujeito amoroso)<sup>70</sup>.

Com essa experiência percebo/vivencio uma organização do processo pedagógico onde todos têm poder de voz e de decisão, permeado por uma dimensão afetiva que, até então, não enxergava na escola.

---

<sup>68</sup> REIS, Renato Hilário. loc.cit.

<sup>69</sup> Momento em que os alfabetizandos mantém contato direto com o alfabetizador (da própria comunidade) para operacionalizarem o eixo dorsal da semana, tendo como base às definições do Fórum.

<sup>70</sup> REIS, Renato Hilário dos. Idi. Ibid. p. 47

Do enxergar até sentir e incorporar essas descobertas no meu processo de constituição o caminho é longo. Não é por participar do Projeto que automaticamente torno-me, como formula Reis<sup>71</sup>, um sujeito político-epistemológico e amoroso.

Sujeito político “à medida que descobre e exercita o poder”. *Sujeito epistemológico “à medida que descobre e exercita o falar/pensar, enfim o saber, como forma de poder. E um sujeito amoroso “à medida que descobre e se sensibiliza com a acolhida/escuta que recebe do outro e é também sensível em acolher /escutar o outro”.* Isso pode ocorrer na minha caminhada de acabamento/inacabamento do *Complexo Vitae Musical* que afina/desafina.Desafina/afina.

Nessa caminhada, aprendo ainda que a ação pedagógica necessita estar ancorada num movimento de inserção-participativa-contributiva. Dinâmica compreendida como um momento de participação recíproca, de troca e de escuta-elaborante. Escuta em que os canais de participação são abertos de forma a se exercitar não só o poder do falar e ser ouvido, mas, sobretudo, o poder de ouvir o que é falado, ou seja, exercitar uma atitude responsiva ativa.

---

<sup>71</sup> REIS, Renato Hilário dos. op. cit. p. 131

### **2.3 – No caminhar a rede pública de ensino: eis as Classes de Aceleração da Aprendizagem**

A minha caminhada/vivência leva-me a integrar em 1998 o quadro efetivo de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, por meio de concurso público. Sou lotado na Escola Classe 10 do Gama. Opto pelo Gama por ser minha cidade natal. Local em que a minha história vem se constituindo.

Convivo com uma turma/classe de educandos e educandas em defasagem idades/série. De acordo com as diretrizes operacionais Escola Candanga<sup>72</sup> são estabelecidas fases de formação como uma nova organização da Educação Básica e Fundamental no Distrito Federal. O uso das fases justifica-se com os seguintes argumentos:

[...] Na escola, as fases de formação correspondem a um reconhecimento da existência de ciclos de desenvolvimento das crianças e jovens, confirmada pelos estudos das ciências humanas na modernidade. Cada fase compreende a construção de conhecimentos em processo de socialização, vivências e experiências, contemplando as diversas vias de que os seres humanos se valem para construir conceitos. Não se pretende, com a organização das fases, criar unidades compartimentadas, mas períodos adequados à idade de formação dos alunos, sem perder de vista o grande ciclo da educação básica fundamental. Essa estrutura mais flexível se contrapõe a rigidez da seriação, à exigência de prontidão e busca de ritmos padronizadas, aos tempos curtos de aprovação e reprovação, às injustas interrupções do percurso natural dos educandos com seus pares<sup>73</sup>.

Agora na SEEDF passo a trabalhar exclusivamente com jovens, por isso nesse momento da caminhada-constitutiva não estou mais com os jovens e adultos do Paranoá. Assim me centro na educação de jovens na faixa etária de 11 a 15 anos, com características diferentes das (dos) educandas (os) com os quais trabalho no Paranoá.

Jovens esses que compõem as, hoje chamadas, Classes de Aceleração da Aprendizagem – Alfabetização (que doravante as chamarei apenas de Classes de Alfabetização, ou simplesmente CAAL).

Ao falar dessas Classes/turmas é importante ressaltar que existe uma subdivisão dentro das mesmas: Os alunos que apresentam “desenvolvimento” para cursarem uma 3ª ou 4ª séries integram uma turma denominada CAA – Classe de Aceleração da Aprendizagem. E os alunos que não são alfabetizados ou que são semi-alfabetizados, que possuem um “desenvolvimento” compatível a uma 1ª ou 2ª séries, integram uma turma denominada CA – Classe de Alfabetização. Respeitando a defasagem de dois ou mais anos em relação à idade/série.

À medida que vivencio-analisó/analiso-vivencio a organização dessas Classes me

---

<sup>72</sup> Diretrizes expressas no documento intitulado Cadernos da Escola Candanga, 1997.

<sup>73</sup> FEDF/SE/DP – Fundação Educacional do Distrito Federal. *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania. Cadernos da Escola Candanga – Série Fundamentos políticos-pedagógicos 1. 2ª edição.* Brasília, 1997.

inquieta e busco contribuir à superação das condições de não-aprendizagem<sup>74</sup> presentes nessa turma, que por sua vez é parte do processo de aprendizagem. Assim inicio essa vivência na turma de jovens da Escola Classe 10 do Gama e caminho vivendo/sentido/fazendo/pesquisando até o momento e com perspectivas e desejos de não cessar essa caminhada.

Ao falar de aprendizagem/não-aprendizagem é importante marcar que as concebo como parte de um *Processo de Aprendizagem Mútua e Desenvolvimento Humano*<sup>75</sup> ocorrentes no âmbito social e individual. Terminologia (aprendizagem/não-aprendizagem) utilizada para diferenciar política e epistemologicamente do termo dicotômico ensino-aprendizagem. Concebendo a aprendizagem envolta por esse caráter mútuo, trago as palavras de Lima (2002) quando fala que:

A complexidade da dinâmica de processo de aprendizagem mútua e desenvolvimento humano configura-se a partir das relações que têm lugar na sala de aula. Quem ensina? Quem aprende? Como? Em que condições? Quando? Onde? Com que finalidade? Aprender implica um outro que ensina e ensinar implica um outro que aprende. Quem ensina, ensina algo a alguém, e quem aprende, aprende algo de alguém. Aprender e ensinar constituem-se mutuamente. O inacabamento do ser humano também presente nas relações sociais da sala de aula. A criança enquanto aprendiz também pode ensinar, e a professora/professor enquanto ensinante também pode aprender. A compreensão desse **par dialético** ensinar/aprender, fundamenta o percurso desse trabalho. Todos ensinam e todos aprendem. A mudança de papéis ocorre na dinâmica e com isso, ora pode ser a professora ou o professor, ora pode ser a criança que **alavanca o processo de aprendizagem**. Atentar para a cultura do silêncio das crianças<sup>76</sup>.

Ao conceber que a relação entre indivíduos é um encontro de aprendizagens mútuas, possibilitadoras do desenvolvimento humano, onde a educadora/educador não é o único ser de saber, estou contrapondo a visão em que de um lado existe quem educa e do outro quem aprende. Por isso o trabalho-pesquisa-vida que apresento tratar-se de um processo de *ação-constitutiva-mútua*.

Dessa forma, mais adiante, junto com as percepções do espaço e sujeitos da pesquisa, retomo o processo de aprendizagem/não-aprendizagem, que é parte constitutiva/constituinte desse caminhar.

Na Escola Classe 10 as relações de aprendizagem/não-aprendizagem, existentes na Classe que leciono, me levam a estreitar o contato com familiares dessas educandas e

---

<sup>74</sup> Por ser a não-aprendizagem uma das questões centrais desse trabalho-pesquisa-vida no decorrer do texto faço considerações acerca da mesma, a partir da vivência no local da pesquisa.

<sup>75</sup> Terminologia construída historicamente e utilizada por Ana Christina de Abreu Araújo Lima na sua dissertação de Mestrado: *Aprendizagem em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB), 2002.

<sup>76</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (FE/UnB), 2002. p. 37.

educandos para além dos muros da escola. Pais, mães e outros familiares estão presentes nessa vivência durante o ano letivo de 1998, desembocando essa participação ao final do ano em um processo avaliativo onde todos têm direito a voz, voto e decisão.

Essa participação tem sua culminância ao final do ano, quando ocorre uma avaliação do processo educativo/alfabetizador, com a presença das educandas (os), de seus familiares responsáveis - além de mim, a coordenação pedagógica e a direção da escola. Experiência avaliativa<sup>77</sup> que consiste em um diálogo onde todos analisam sobre o seu desenvolvimento e destacam perspectivas para o próximo ano letivo.

Os familiares/responsáveis percebem que os avanços obtidos pelas (pelos) jovens têm o toque das suas mãos, do acompanhamento e da atenção despendidas a elas (es). Os jovens por sua vez, avaliam que o processo de aprendizagem mútua e desenvolvimento humano é impulsionado pela participação nos projetos desenvolvidos, nas tarefas propostas e nas rodas de leitura<sup>78</sup>. Por isso passam a encarar a escola com outros olhos e sentem-se capazes de alçar vôos rumo a um Centro de Ensino Fundamental, onde podem cursar uma 5ª série.

A decisão de aprová-las/promovê-las vem da condição de aprendizado acontecida, e nada tem a ver com uma mera aprovação/promoção automática que ignora todo o processo de aprendizagem/não-aprendizagem. Essa promoção, geralmente, esconde as dificuldades de aprendizagem encontradas e não superadas pelas (os) jovens educandas (os). Não se tenta enfrentar a não-aprendizagem numa lógica de superação da mesma, apenas adia-se o problema para o ano seguinte, contribuindo sim para o contínuo quadro de reprovação.

Mas a aprovação do grupo e a sua saída para outra escola também me preocupa. Por isso, Comprometo-me a acompanhar o desempenho dessas (es) educandas (as) durante o ano letivo de 1999. Acompanho em duas frentes: Primeiro, deixando acordado que me procurem ao surgirem às dificuldades e as dúvidas; segundo, mantendo contato com o Centro de Ensino Fundamental 12 para fazer o acompanhamento do desempenho desses egressos<sup>1</sup>. Essa segunda frente demonstrou que ao final do ano letivo de 1999, das (os) 27 jovens apenas 6 (seis) ficaram retidas (os) na 5ª série, sendo que dessas (es), 2 (duas/dois) evadiram por problemas familiares.

Continuo a caminhar juntando aos meus gestos, voz, sons e sonhos; aos sonhos, sons, a voz e gestos, de outras (os) educandas (os) com problemas de aprendizagem em Classe de

---

<sup>77</sup> Por conta dessa experiência e após muito diálogo, coordenação pedagógica e a direção concordam com a aprovação de 27 dos 29 educandas e educandos da turma. Assim as 27 educandas e educandos vão para o Centro de Ensino Fundamental 12 do Gama.

<sup>78</sup> Estratégia utilizada nesse momento é que se torna parte dos procedimentos metodológicos que apresentarei adiante.

Alfabetização. As preocupações com jovens em defasagem idade/série me acompanham, de modo que, nos anos seguintes, independente de estar trabalhando diretamente com uma CAAL, procuro manter a proximidade com jovens dessas classes/turmas.

Em março de 2000 na vice-direção da Escola Classe 10 do Gama definimos no coletivo de professores, um planejamento anual. Assumo uma atribuição pedagógica que geralmente não é assumida pelos gestores. Essa atribuição consiste em acompanhar diretamente um grupo de educandas e educandos de uma CAAL em dias de reforço escolar. O reforço escolar é dado duas vezes por semana, e representa o momento em que as (os) jovens, em horário contrário ao de sua aula diária, vêm para escola na tentativa de superar suas dificuldades.

O compromisso com as Classes de Alfabetização solidifica-se quando, em 2001, tenho a oportunidade de escolher uma turma qualquer do Ensino Fundamental, e opto por uma CAAL. Essas classes/turmas, geralmente, tendem ao descaso proposital durante a distribuição de turmas/professores. Presencio experiências com alguns colegas professoras (es) de mudar de escola para não atuarem em uma turma/classe que carrega consigo todas as estigmatizações produzidas no interior da escola. Estigmatizações essas que se expressam nas seguintes adjetivações: “espaço de martírio”, “depósito de problemas”, “sala dos problemáticos” e até mesmo “inferninho”. Onde, por sua vez, as (os) jovens são tratados como desinteressados, desatentos, agitados, hiperativos e outras adjetivações.

O caminhar-constitutivo com essas (os) educandas (os) e elas (es) comigo, possibilita-me fazer algumas inferências como: as (os) jovens exerceram poder (sujeito político), e podem exercer, quando descobrem possibilidades de operar - a sua maneira - frente às situações problemas<sup>79</sup> no trabalho com a matemática e/ou quando escolhem e decidem sobre os livros de literaturas utilizados nas rodas de leitura? Produzem saber (sujeito epistemológico) quando participam de todo o processo político-pedagógico-metodológico desde a formulação até a avaliação dos projetos de trabalho? Desenvolvem a competência de elaborar e vivenciar sentimentos (sujeito amoroso), seja através dos projetos pedagógicos cujo eixo central<sup>80</sup> são os valores e as atitudes ou através do contato com livros infanto-juveni.

---

<sup>79</sup> Situações-problemas que ultrapassam os problemas matemáticos que apenas exigem a reprodução de modelos construídos através dos famigerados exercícios de fixação da aprendizagem. Essas situações-problemas desafiam os jovens desnudarem situações cotidianas em que os cálculos sejam representativos.

<sup>80</sup> O Projeto-Político-Pedagógico da Escola Classe 10 definiu que todos os projetos de trabalho teriam como espinha dorsal o projeto Vivenciando Valores, da Universidade Brahma Kumaris, que propõe atividades sistematizadas com valores e atitudes.

## 2.4 – No caminhar nova realidade, novas (os) educandas (os), novas aprendizagens

Em 2003 passo a desenvolver o meu trabalho docente no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras, na cidade satélite Recanto das Emas – DF<sup>81</sup>.

Novas vidas, vozes, gestos e sons tão distintos surgem no meu caminhar. As (os) jovens do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras (que daqui para frente também tratarei apenas como Granja das Oliveiras) apresentam um repertório de vida<sup>82</sup> diferente do repertório das (os) jovens que até então trabalho no Gama. Na grande maioria são jovens recém-chegados do interior do Nordeste, de Goiás e de Minas Gerais. Enquanto no caso do Gama, por ser uma cidade criada na década de 60, grande parte das (os) educandas (os) são nascidos na própria cidade ou adjacências.

As novas relações pedagógicas e sociais, no Recanto das Emas, através do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras, se devem à troca do exercício docente. Procedimento que possibilita ao professor da SEEDF mudar o local de atuação/regência temporariamente, mantendo sua lotação na escola de origem.

Essa troca ocorre no início do primeiro semestre do ano de 2003. Deixo o Gama depois de 31 anos, devido a problemas pessoais e a conflitos pedagógicos/ideológicos, com a representação da Secretária de Estado de Educação desta cidade

Início minha atuação como educador no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras, com uma Classe de Aceleração da Aprendizagem – CAA. Cabe salientar que, em termos da orientação da rede pública do Distrito Federal, as turmas de CAA não são as mesmas que as Classes de Alfabetização – CA (que venho denominando CAAL), como relato em páginas anteriores.

Atuando na Granja das Oliveiras, procuro superar as estigmatizações dessas (es) estudantes. Início o meu trabalho procurando conhecer a história de vida de cada educanda e educando. Não foi surpresa encontrar no grupo jovens que compunham a Classe pelo simples fato de terem sido “diagnosticados” como portadores de distúrbios de aprendizagem. Jovens com grandes bloqueios para ler, mas escreviam de forma correta e fluente.

Deparo-me com duas educandas que, com 9 e 10 anos, evadiram da escola em anos anteriores para ajudar nos cuidados do próprio lar e em casas-de-família. Outros que são obrigados a ter um serviço (indispensável à sobrevivência da família), como no caso de três

---

<sup>81</sup> Escola e cidade que será caracterizada no capítulo que trata do local da pesquisa.

<sup>82</sup> Entendido repertório como história de vida.

irmãos de 15 ,13 e 10 anos<sup>83</sup>, que tinham sido empregados numa carvoaria no interior do Piauí. E muitos outros casos que me levam a questionar os critérios utilizados para composição dessa classe.

Entre elas (es) existe também um grande número já alfabetizado, dentro dos parâmetros e critérios da Secretária de Educação<sup>84</sup>, que considera como alfabetizadas (os) aquelas (es) que desempenham algumas habilidades como:

Escutar ativamente a leitura de diversos textos; expressar oralmente a compreensão da mensagem da qual é destinatário; produzir textos orais (individual e coletivamente), observando a ordem cronológica dos fatos e o assunto tratado; conhecer e compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética; ler e escrever gradativamente de forma convencional; construir o significado do número natural a partir da contextualização social, explorando situações-problemas que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos; compreender o processo de agrupamento e transferência das ordens no Quadro Valor de Lugar, estruturado na base dez, como característica fundamental do Sistema de Numeração Decimal; compreender o processo de adição com agrupamento para a dezena e da subtração com reserva<sup>85</sup>.

Nessa mesma turma/classe há outras (os) que não têm as mesmas habilidades, que não compreendem o funcionamento do sistema de escrita alfabética, bem como não operam algebricamente a adição e a subtração da forma convencional proposta pela escola. Diante desse quadro de contradição, indago-me: se na proposta de organização do Ensino Fundamental existem dois tipos de atendimentos, um que visa a alfabetizar e outros que visam a “acelerar a aprendizagem”, por que essas (es) educandas (os) compõem uma mesma classe?

Procurando a Gerencia Regional de Ensino do Recanto das Emas<sup>86</sup>. Após submeter os educandos e educandas a um teste- diagnóstico - elaborado por mim - levo ao conhecimento das responsáveis pelo setor de Aceleração da Aprendizagem as dificuldades apresentadas pelos critérios vigentes de composição para a classe/turma.

Nesse encontro utilizo como argumento uma posição assumida no próprio Currículo da Educação Básica. Esse, numa das poucas referências que faz às Classes de Aceleração, diz que a escola pública precisa recuperar e fortalecer o autoconceito e a auto-estima da educanda (o), adotando uma proposta pedagógica alternativa para essas classes, possibilitando prazos reduzidos, estratégias pedagógicas diferenciadas e um currículo específico; resgatando assim uma clientela excluída da escola pelos seus próprios processos<sup>87</sup>.

---

<sup>83</sup> Essas idades correspondem ao ano de 2003.

<sup>84</sup> Parâmetros e critérios definidos pelo/no Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série. 2000.

<sup>85</sup> SEEDF/FEDF/DP. Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série. 2000. p. 35 – 52. passim.

<sup>86</sup> Nome do órgão que executa em nível local a política de educação do Governo do Distrito Federal.

<sup>87</sup> SEEDF/FEDF/DP. Op. Cit. p. 18

Se a preocupação em resgatar essas (es) jovens excluídas é algo preeminente, se a possibilidade de se construir uma proposta pedagógica e um currículo específico é real e se “o referencial de habilidades e competências deve ser o instrumento de trabalho da escola, do professor e do aluno<sup>88</sup>”; não vejo motivos para não desmembrar essa classe/turma, com o objetivo de superar a não-aprendizagem, de trabalhar o autoconceito e a autoestima dessas (es) jovens.

Encontros, argumentos, convergências e divergências acabam possibilitando a reorganização da Classe de Aceleração do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras. Responsabilizo-me pedagogicamente apenas pelas (os) jovens de alfabetização. E os demais se reintegram às classes/turmas regulares de Ensino Fundamental, correspondentes às suas habilidades e competências<sup>89</sup>, ou seja, são agrupadas (os) novamente de acordo com suas capacidades e não a partir de suas limitações.

Dando seqüência, conheço a história de cada jovem e passo a utilizar essa historicidade como eixo do processo alfabetizador. Uma das ações desenvolvidas torna-se objeto de investigação da disciplina Educação Matemática<sup>90</sup>, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), a qual freqüentei como aluno especial, durante o primeiro semestre de 2003.

Nessa disciplina, desenvolvo uma investigação surgida em uma discussão, em que os irmãos que tinham trabalhado em uma carvoaria olham para uma grande árvore e constroem cálculos aproximativos de quantos sacos de carvão daria uma árvore daquele porte. Imediatamente peço para que socializem os seus conhecimentos matemáticos, além de elementos constitutivos da suas difíceis vidas de migrantes nordestinos enfrentando fome, seca, falta de emprego e doenças.

Nesse caminhar, ao dar voz e vez as (aos) jovens, cheguei à conclusão, na resultante da minha prática com o referido artigo, de que é necessário se trabalhar uma outra lógica curricular, bem como estratégias diferenciadas nessas classes/turmas, pois a reprodução dos componentes curriculares de 1ª e 2ª séries regulares podem não possibilitar a superação da não-aprendizagem acumuladas durante anos por essas (es) educandas (os).

---

<sup>88</sup> SEEDF/FEDF/DP. Id. Opus citatum. p.14

<sup>89</sup> No Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do DF, o eixo metodológico dá ênfase às aprendizagens significativas, teoria cognitiva de aprendizagem sustentada por Ausubel. Com esse eixo a SEEDF defende que o currículo deve privilegiar as habilidades e as competências que se apresentam como decorrência dessas aprendizagens (SEEDF/FHDF,DP, 2000, p. 14). Tratarei com maiores detalhes desse eixo metodológico ao refletir sobre a organização histórica das Classes de Aceleração.

<sup>90</sup> SOUZA, Kleber Peixoto de. *A escrita matemática e a matemática escrita: investigação em uma Classe de Aceleração*. Brasília: FE/UnB – Programa de Pós-graduação em Educação. Disciplina: Educação Matemática. Professor Cristiano Alberto Muniz. Julho 2003. mimeo.

Uma organização/exercitação curricular<sup>91</sup> em que a (o) educadora/educador não seja o centro do processo alfabetizador. Exercitação em que o outro, com seus desejos/procuras, encontros/desencontros e contradições, tenha espaço para falar e ser escutado. Dessa forma, espera-se romper com as rotulações/adjetivações dessas (es) jovens e com o argumento de ritmos padronizados. Desvelando assim fatores concorrentes para ocorrência da não-aprendizagem como diz Ana Christina Lima:

Ao enfrentar os ritmos diferenciados individual e coletivamente, dentro do sistema escolar em uma sala regular, deparamo-nos com a situação de não-aprendizagem[...] Não é porque é um grupo de “repetentes” que a não-aprendizagem está presente, mas essa perpassa o processo de aprendizagem mútua e desenvolvimento humano. O fato de não-saber é o que permite a busca do saber, a ação afetivo-volitiva. Assim na busca das respostas algumas conseguem obtê-las de forma mais rápida e outras de forma mais lenta, em seu ritmo próprio e singular. Mas como fazê-lo se a escola quer um padrão homogêneo de resposta? Aquelas que não conseguem responder especificamente a determinados assuntos são muitas vezes “rotuladas” como crianças com problemas de aprendizagem. Não é só o ritmo que deve ser apontado como um fator obstacularizador, mas as múltiplas determinações concorrentes para ocorrência da aprendizagem e não-aprendizagem<sup>92</sup>.

Ao pensar uma outra exercitação curricular que seja permeada pelo processo de aprendizagem mútua e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento humano; a organização do trabalho pedagógico perde o sentido de “aceleração da aprendizagem”. Uma outra exercitação curricular pode possibilitar o distanciamento da homogeneização e, por outro lado, respeitar o ritmo próprio e singular de cada educanda (o).

---

<sup>91</sup> Organização/exercitação curricular fundamentada no Capítulo III.

<sup>92</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2002. p. 57.

## 2.5 – No caminhar surge um novo espaço de atuação pedagógica

A mesma dinamicidade que faz a música alçar vôos e ultrapassar barreiras, contagia a dinâmica da minha vida e me faz procurar novos horizontes pessoais e profissionais.

Nesses vôos preciso fazer escolhas que ocasionam mudanças no meu caminho de vida. Inscrevo-me na seleção pública, feita em parceria pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como candidato a professor-mediador<sup>93</sup> do Curso de *Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE)*. Sou convocado em 2003 para atuar na formação de professores no referido curso. Decido abraçar essa nova experiência e com isso me transfiro da Granja das Oliveiras.

Essa parceria tem como objetivo ofertar as (aos) docentes do quadro de magistério do Distrito Federal uma formação em nível superior. Além de atender aos preceitos legais, o curso busca instaurar uma reflexão entre as (os) professoras (es) da rede pública de ensino do Distrito Federal e, conseqüentemente, o repensar da ação pedagógica.

Esse curso de Pedagogia atende a um preceito legal contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que no seu Artigo 87, parágrafo terceiro, inciso 3; estabelece um prazo de 10 anos para que as (os) professoras (es) obtenham formação superior para atuarem desde a Educação Básica.

A Lei prevê que Municípios, Estados e União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da Educação a Distância<sup>94</sup>”. A alteração do dispositivo legal, no que se refere ao prazo exigido da formação em nível superior, não impediu que ações fossem implementadas no Brasil, dentre essas a do *PIE* no Distrito Federal.

O curso prevê uma carga horária organizada de forma a atender às professoras-cursistas<sup>95</sup> que estão em exercício na Educação Básica. A tentativa pedagógica-metodológica requer que a cada encontro as professoras-cursistas levem experiências que são parte de sua práxis pedagógica cotidiana, para que junto com o professor-mediador possam integrá-las aos

---

<sup>93</sup> Professor-mediador é uma adjetivação dada aos professores da SEEDF que foram selecionados para atuar no Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), e que fazem a ponte entre a organização pedagógica debatida coletivamente na FE/UnB e os graduandos do referido curso, que também são professores da rede pública, só que com formação em nível médio (magistério).

<sup>94</sup> BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 – In.: L.D.B. – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, 1997. Artigo 87, § 3º, inciso 3.

<sup>95</sup> Forma como são chamadas as (os) professoras (es) da Secretária de Estado de Educação graduandas (os) desse curso de Pedagogia. Uso apenas o gênero feminino como forma de homenagear a maioria que compõe o curso que são do sexo feminino.

componentes curriculares propostos à semana. Possibilitando um espaço para que, a partir da sua turma/classe, os avanços/recuos e as aprendizagens/não-aprendizagens, dentre outras, sejam socializadas objetivando superar as não-aprendizagens, bem como socializar aprendizagens e avanços obtidos.

A organização curricular apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, buscando contemplar na sua dinâmica mediadora as dificuldades de aprendizagens (dos estudantes) trazidas pelas professoras-cursistas da sua práxis pedagógica. Assim o curso tem como eixo dorsal a imbricação dialética entre prática-teoria/teoria-prática.

Através do *Pedagogia para Início de Escolarização* retorno a FE/UnB local que impulsiona a minha formação pedagógica em nível de graduação. Concomitante a este retorno, agora na condição de professor-mediador, curso no segundo semestre do mesmo ano (2003) a disciplina Tópicos Especiais em Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelo Mestrado em Educação da FE/UnB, e ministrada pelo professor Renato Hilário dos Reis.

Nessa disciplina compartilho com os demais colegas a oportunidade de tecer cotidianamente um currículo centrado na história de vida de cada membro da turma, alicerçado esse currículo de vida pela operacionalização de um processo de escuta-elaborante, onde o respeito mútuo se faz presente, emergindo infinitudes de reflexões acerca das relações sociais no processo alfabetizador.

Aprofundo através da bibliografia da disciplina na matriz política-epistemológica que concebe o ser humano com uma pessoa histórico-cultural ou segundo Vygotsky (apud PINO, 2000, p. 46) “*Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo*”. A disciplina me leva ainda a perceber/reforçar que:

O sujeito não é circunscrito, pois, a um “a priori”, nem a um “a posteriori”. É um “em sendo”. Que se constitui na contradição das relações sociais, mas que ao mesmo tempo constitui essas relações. Ou seja, não sou só eu. Mas, eu, o outro e minha circunstância. Ou minha circunstância, o outro e eu. Na resultante dialética todos se constituem, constituindo-se e sendo constituído nas e com as relações sociais. Relações estas, que são constituídas pelos sujeitos, que por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que têm visão de mundo, de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente<sup>96</sup>.

Como que se achasse o acorde perfeito para uma canção, percebo que a minha proximidade com educandas e educandos de Classe de Aceleração – Alfabetização é marcada por situações em que eu e as (os) jovens, circunscritos em relações sociais, nos constituímos uns aos outros e com os outros.

Minha ação como professor-mediador permite-me o contato com professoras e professores de Classes de Aceleração. Trago para os debates em sala a forma como os eixos,

---

<sup>96</sup> REIS, Renato Hilário dos. Op.cit. p. 73

área e dimensões do curso podem contribuir para ajudar na superação das dificuldades das (os) jovens que compõe essas classes.

É importante destacar que o Curso PIE funciona como uma rede de formação. Além das professoras-cursistas e dos professores-mediadores já mencionados, é composto pelos professores-coordenadores e professores-tutores. Professores-coordenadores, assim como os mediadores, são professores da SEEDF que passam a compor o quadro docente do curso, só que na organização interna do assumem o papel de coordenadores. Professores-tutores são docentes da Universidade de Brasília, ou outras Instituições de Ensino Superior, que além de autores dos módulos desenvolvem tutorias com os professores-mediadores e coordenadores, com o objetivo de construírem coletivamente as ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Como base nas orientações gerais do curso<sup>97</sup> digo que o mesmo tem a seguinte organização: Eixo Transversal: Cidadania, Educação e Letramento; Eixos Integradores e Áreas/Dimensões Formadoras.

O Eixo Transversal busca reconhecer a totalidade do ser humano e o entendimento de que a vida é uma dinâmica em permanente construção, perpassada pelo trabalho escolar. Devendo estar presente durante todo o curso.

Os eixos integradores a cada módulo/fascículo<sup>98</sup> tem como objetivo nortear, organizar e inter-relacionar os temas e assuntos propostos, bem como subsidiar os debates decorrentes da práxis pedagógicas trazida/relatada/partilhada pela professora-cursista.

As três áreas/dimensões encontram-se estreitamente relacionadas entre si, sendo elas:

1. Organização do Trabalho Pedagógico – essa dimensão está relacionada às atividades docentes que o professor-cursista já desenvolve no exercício de sua profissão no que se refere à formação e construção dos saberes junto aos seus alunos. Além disso, ela evidencia um movimento de constante reflexão e mudanças da prática pedagógica.
2. Organização do Processo Educativo – está relacionada à construção dos domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional que compreenda as relações e mediações decorrentes da organização do processo educativo.
3. Organização do Processo Social – relaciona-se à possibilidade de intervenção educativa, subsidiada pela reflexão que tem como partida a prática pedagógica do professor-cursista, buscando desenvolver suas potencialidades para exercer sua profissão com vistas a mudanças substanciais na comunidade na qual a escola está inserida, na cidade, e, conseqüentemente, no nosso país<sup>99</sup>.

Essa organização curricular que apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade, caso consiga contemplar na sua dinâmica mediadora as dificuldades

---

<sup>97</sup> PIE/FE/UNB/SEEDF. *Orientações Gerais do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. 2002. p. 21 e 22.

<sup>98</sup> O curso é oferecido em seis módulos, sendo um por semestre. Módulos são o conjunto de fascículos ou volumes de materiais didáticos publicados como guias de estudo, formação e informações. (PIE/FE-UNB/SEEDF, 2002, p. 22)

<sup>99</sup> PIE/FE/UNB/SEEDF. Op.cit. p. 22

de aprendizagens (dos estudantes) trazidas pelas professoras-cursistas da sua práxis pedagógica, poderá alcançar uma perspectiva não-disciplinar, bem como contribuir para superação da não-aprendizagem na rede pública.

A grade curricular busca a articulação entre as áreas/dimensões formadoras e os eixos integradores e transversal a cada semestre. Conforme se percebe no quadro a seguir:

<b>MÓDULOS</b>	<b>ÁREA/DIMENSÃO FORMADORA - A</b> <i>Organização do trabalho Pedagógico</i>	<b>ÁREA/DIMENSÃO FORMADORA - B</b> <i>Organização do Processo Educativo</i>	<b>ÁREA/DIMENSÃO FORMADORA - C</b> <i>Organização do processo social</i>	<b>Eixos Integradores</b>	<b>Eixo Transversal</b>
<b>MÓDULO 01</b>	Educação e Língua Materna 1				Cidadania, educação e letramento
<b>MÓDULO 02</b>	Educação e Língua Materna 2 Educação, Arte e Movimento1	Fundamentos da Educação Básica - Educação Infantil e Fundamental (Início de escolarização) para crianças, jovens e adultos		Cultura e contexto social	
<b>MÓDULO 03</b>	Educação e Língua Materna 3				
<b>MÓDULO 04</b>	Educação Arte e Movimento2	Desenvolvimento e Aprendizagem	Contribuições da Psicologia para a Educação		
<b>MÓDULO 05</b>	Educação, Arte e Movimento 3	Currículo e Diversidade Cultural		Currículo e Diversidade Cultural	
<b>MÓDULO 06</b>	Educação e Língua Materna 4 Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar 3		Educação Brasileira: organização e processos		

Meu vôo e caminho prosseguem. Sons, vozes e gestos continuam compondo o movimento harmônico/desarmônico do *Complexo Vitae Musical*. Assim vou tecendo o presente objeto de estudo à medida que me constituo nas relações sociais e pedagógicas em que me insiro.

## 2.6 – No caminhar, o objeto de estudo ganha força no mestrado

Em 2004 ingresso, como aluno regular, no programa de Mestrado e Doutorado da FE/UnB - concomitante ao mestrado - por ser condição para atuar no PIE. Ingresso também em um curso de especialização. Passo a trabalhar com *Alfabetização de Jovens nas Classes de Aceleração da Aprendizagem*, tanto na monografia da especialização, como em nível da dissertação de mestrado.

O curso de especialização Lato Sensu: *Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização*, apresenta como objetivo preparar as (os) professoras (es) graduadas (os), que compõem o corpo de mediadores para atuarem no PIE, tornando-os capazes de acompanhar as professoras-cursistas sistematicamente, discutindo e encaminhando a superação das suas dúvidas.

A busca por essa superação/mudanças me aproxima das proposições de Vygotsky, ao falar que “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético*<sup>100</sup>”.

Por sua vez, esse processo de mudança é construído histórico/coletivamente numa inserção-contributiva-superativa, onde se dá o processo de aprendizagem mútua e desenvolvimento humano que, por sua vez, está voltado para vivência onde todos os participantes fazem e dizem algo, ou seja, onde “*todos têm vez e voz*<sup>101</sup>”.

Dessa forma, assumo na pesquisa uma relação dialógica entre/com objeto/local/sujeito. Assim, nessa dialogia, me constituo no processo e sou constitutivo do mesmo, logo me percebo como educador/pesquisador/pesquisado.

Essa dimensão participativa-dialógica-dialética ancora-se na pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent: “*é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo*<sup>102</sup>”.

Na pesquisa-ação, o caminhar/descobertas/respostas são construídos por todos os sujeitos, pois se o pesquisador e os demais sujeitos já têm soluções prontas, a pesquisa não se

---

<sup>100</sup> VYGOTSKY, Lev Semiónovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª Edição – São Paulo: Martins Fontes, 1994a. p. 85 - 86

<sup>101</sup> THIOLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2000. p. 8

<sup>102</sup> THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 14

faz necessária<sup>103</sup>. Assim, nos diversos contextos de formação (especialização, mestrado e prática docente) trabalho o mesmo objeto que é parte da minha vida.

O *Pedagogia para Início de Escolarização* e o curso de Especialização, apresentam um eixo de ação pedagógica: o Início de Escolarização, em séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental. Vê-se que esses dois cursos não contemplam de forma direta a Educação de Adultos. Mas o meu projeto de vida contempla, sobretudo, jovens e adultos de camadas populares.

A minha convivência com graduandas (os), com as (os) pós-graduandas (os) do curso de especialização e com mestrandas (os) permite-me, através de debates realizados, perceber que, como diz Thiago de Mello<sup>104</sup>, já não vou mais sozinho, que caminho com o (s) outro (s) aprendendo e cantando, assim como os que comigo caminham, na reciprocidade, aprendem e cantam.

Muito aprendi nessa caminhada, muito tenho a aprender. Pouco se tem feito pelas (os) jovens de Classes de Aceleração- Alfabetização, mas muito se tem a fazer. É certo que “*faz escuro (já nem tanto), vale a pena trabalhar. Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar*”<sup>105</sup>.

---

<sup>103</sup> THIOLENT, Michel. Op.cit. 2000. p. 25

<sup>104</sup> MELLO, Thiago de. *Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: A Vida Verdadeira. p. 23

<sup>105</sup> MELLO, Thiago de. op.cit. p. 40. (Poema: Madrugada Camponesa)

## 2.7 – Na completude/incompletude pesquisador/pesquisado e sujeitos da pesquisa se constituem

A inserção no campo de pesquisa é parte dessa caminhada constitutiva. O contato com as (os) jovens da Classe de Aceleração da Granja das Oliveiras me fez perceber aquele ambiente como um campo propício contribuir com o processo de aprendizagem.

O corpo docente e direção se mostram abertos para aceitar os desafios de superar a (des) organização da classe/turma de aceleração. Abre-se a possibilidade de instaurar um processo de comunicação verbal onde escuto/observo o que me dizem (e o que capto do ambiente) para reelaborar e fazer as proposições (como as apresentadas no capítulo anterior que resultaram no desmembramento da classe/turma no ano de 2003).

Nesse encontro com novas (os) professoras (es), novas (os) estudantes e nova comunidade, me coloco como ator (ativo/atuante) na organização do espaço e do trabalho pedagógico. Não é por estar chegando que assumo a condição de espectador.

No entanto, preciso me apresentar como mais um a contribuir. Essa preocupação advém da necessidade de ganhar espaço, mas não deixar que o outro sinta seu espaço invadido. Assim, minha ação me faz perceber uma dimensão de incompletude, na (com a) qual busco, no contato com o outro, aprender/completar.

O compromisso político-epistemológico dessa caminhada me leva a acreditar que, desvelando as contradições da sociedade e lutando contra o autoritarismo pedagógico, abre-se a possibilidade de superação do processo de não-aprendizagem na Classe de Alfabetização.

Para superar o autoritarismo pedagógico, presente em mim e no outro, faz-se necessário romper com o erro epistemológico próprio do ensino bancário, pois como diz Paulo Freire (1996), o processo de aprender pode deflagrar uma curiosidade crescendo/crescente e tornar a (o) educanda (o) cada vez mais criadora (o). E continua a respeito da superação do erro epistemológico dizendo que:

Quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos conhecimento cabal do objeto. É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro lado, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição. p. 27-28

Lutando para romper com o erro epistemológico do “bancarismo” que deforma a criatividade e apenas transfere “conhecimento”, cria-se a possibilidade de uma organização do espaço pedagógico onde todos os atores do processo educativo assumam que *“uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo<sup>107</sup>”*. E conhecendo-o, aprender a aprender para transformar a mim, o outro e o mundo.

Essa luta valoriza as “bonitezas” essenciais do ser humano como a verdade, a confiança, a liberdade, a justiça e a esperança, dentre outras. E ainda, respeita e valoriza, *“[...] os dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente<sup>108</sup>”*.

Certamente essa luta cria a possibilidade de se construir uma relação social em que, segundo Thiago de Melo<sup>109</sup>, ficará *“decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem, que o homem confiará no homem, como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu”*.

Essa caminhada com educandas (os) e educadora (s) vai ao encontro das “bonitezas” da vida e desse novo homem. Isso sustentado pelo estreitamento de uma relação pedagógica investigativa que contribua para superação da condição de não-aprendizagem a que essas (es) jovens estão submetidas (os).

Encarar o que chamo de não-aprendizagem como elemento possibilitador de uma nova relação pedagógica, poderá na resultante dialógica-dialética promover a aprendizagem e, conseqüentemente, a superação do erro epistemológico do “bancarismo”.

Essa nova relação dialógica-dialética-pedagógica poderá impulsionar a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender/aprender-ensinar, onde *“participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade<sup>110</sup>”*

O contato direto com jovens nessa nova realidade me leva a perceber que aprendi com o já caminhado, mas algo desconhecido se apresenta nesse novo percurso. Vejo que não só as (os) jovens encontram-se imersos num processo de educação bancária, mas eu também. A nova realidade me mostra que há em mim e no outro a hegemonia de uma educação bancária e não de uma educação não-bancária. Início então uma luta contra essa hegemonia. Luta

---

<sup>107</sup> FREIRE, Paulo. op. cit. p. 31

<sup>108</sup> FREIRE, Paulo. id. ibid.

<sup>109</sup> Esse fragmento encontrar-se na página 6 desse texto e faz parte do artigo IV do poema: *Estatutos do Homem*. Thiago de Melo. In: *Canções do Amor Armado*. Santiago do Chile, abril de 1964.

<sup>110</sup> FREIRE, Paulo. opus citatum. p. 26.

permanente que resulta nesse trabalho-pesquisa-vida.

Falar de educação bancária, na perspectiva de Paulo Freire<sup>111</sup>, é falar da necessidade de romper com a dicotomia existente entre homens simplesmente no mundo, versus homem como o mundo e com os outros. Para se lutar contra a hegemonia do ser bancário que habita o meu ser educador, preciso romper com a visão de homem espectador e despertar-me como homem recriador do mundo e com o mundo.

Percebida essa dimensão recriadora, busco - no multifacetamento e na contradição das vivências - a possibilidade de construir uma ação pedagógica-investigativa que inscreva em meu ser bancário, um ser não-bancário.

A operacionalização da busca de um ser não-bancário reflete e refrata na/a minha caminhada com a alfabetização, ora de adultos ora de jovens. Aprendo nessa caminhada que uma ação pedagógica diretiva, verticalizada e centrada no educador não possibilita um processo real de comunicação, baseado num diálogo polifônico formativo/superativo.

Aprendizado em que abandono a supremacia da palavra pessoal, pois para que a ação pedagógica contribua na superação das dificuldades, faz-se necessária a alternância dos sujeitos falantes. Percurso em que necessitamos da palavra do outro, reciprocamente, para instaurar um processo dialógico-humano e pedagógico. Processo que difere do discurso retórico onde o outro não é levado em conta..

O discurso retórico argumenta a partir do ponto de vista de um terceiro: os estratos profundos da pessoa não participam dele. Na retórica, há o direito incontestável e o erro incontestável, há a vitória total e o aniquilamento do adversário. No diálogo, o aniquilamento do adversário aniquila também a esfera dialógica que assegura a vida da palavra<sup>112</sup>.

Buscas permeadas pelas contradições que trago em minha trajetória de acabamento/inacabamento-completude/incompletude, o movimento de procura instaura-se a partir do momento em que tenho consciência do meu processo de inacabamento/incompletude. Consciência que me implica permanente busca do acabamento/completude<sup>113</sup>.

Acabamento/completude que será sempre inacabado/incompleto, porque (na luta contra a educação bancária) estou no mundo e com o mundo. Como diz Freire “*estar no mundo necessariamente significa, estar com o mundo e com os outros*”<sup>114</sup>, por conseguinte, o estar no mundo me faz viver a luta constante entre o eu dialógico e o eu monológico.

---

<sup>111</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 62

<sup>112</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p. 291.

<sup>113</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição. p. 64

<sup>114</sup> FREIRE, Paulo. idem

Luta do eu dialógico/monológico que se constrói, e é construída, na relação com o outro. Luta em que a individualidade/singularidade é constituída na relação física com o outro. Fortificando essa ancoragem, Bakhtin<sup>115</sup> empresta a sua voz ao dizer que, eu e o outro elaboramos o mundo e nos elaboramos no mundo pela palavra da qual inicialmente nos apropriamos. Depois assinala que:

{...} a “**palavra do outro**” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “**palavras pessoal-alheia**” com a ajuda de outras “**palavras do outro**”, e depois, **palavras pessoal** (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. Papel do encontro, da visão, da “iluminação, da “revelação”, etc<sup>116</sup>. (grifos meus)

Nesse movimento que é dialógico-dialético, pois “*a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo num nível superior (ao diálogo das pessoas)*”<sup>117</sup>, estão as múltiplas vozes (polifonia) e os múltiplos sentidos (polissemia) que simultaneamente se encontram e se confrontam, compondo um complexo que constitui a mim, ao outro, a sociedade e a totalidade das relações sociais. Por outro lado, a negação desse processo constitutivo se presentifica com a monologização que nega a reelaboração dialógica com/no mundo e com o outro.

Monologismo que impede a alternância de sujeitos falantes. Impede que o sujeito entrecruze a sua singularidade/multiplicidade com a multiplicidade/singularidade do outro, apagando assim a distinção das vozes. Processo esse que se torna possível se pensarmos na dialética monológica de Hegel. Nessas relações monológicas desaparece o sentido profundo do diálogo. Faz o sujeito ficar em ponto morto<sup>118</sup>.

Nas vivências pessoais/pedagógicas/sociais, deparo-me com classes/turmas em que inexistente o espaço para alternância dos sujeitos falantes e, conseqüentemente, para a singularidade/multiplicidade. A organização do trabalho pedagógico centra-se em aulas instrucionais, onde cabe a (ao) educanda (o) reproduzir o escrito/ensinado por meio de listas de exercício de fixação de aprendizagem.

Na minha escolarização é assim. Também é assim em alguns momentos de minha ação como educador. Mas, com a busca pela completude, as vivências pedagógicas levam-me a distanciar-me dessa ação depositária de informações.

A forma de manter-me distante dessa ação depositária é abrindo espaço para que as (os) educandas (os) apresentem as suas singularidades e a multiplicidade que permeia as suas relações sociais.

---

<sup>115</sup> BAKHTIN, Mikhail. *op. cit.* passim.

<sup>116</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas*. In.: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 405 - 406

<sup>117</sup> BAKHTIN, Mikhail. *op. cit.* p. 404

<sup>118</sup> BAKHTIN, Mikhail. *ibid.* p. 405

O tensionamento entre a sigularidade e a multiplicidade de vozes e sentidos, imersos nas relações sociais, constituem a personalidade dessas (es) educandas (os). A esse fenômeno/acontecimento Vygotsky denomina “drama”.

Parta tanto, Vygotsky recorre a Politzer em seu livro “*Crítica dos Fundamentos da Psicologia*”<sup>119</sup>. Apresenta o conceito de drama descartando as conotações românticas e mitológicas que cercam esse termo na psicologia clássica. Avança em um conceito de drama que reconhece a singularidade do indivíduo:

O termo “vida” designa um fato “biológico”, ao mesmo tempo, que designa a vida propriamente humana, a vida dramática do homem. **Entenda-se de uma vez por todas, que designamos pelo termo “drama” um fato e que fazemos abstração total das ressonâncias românticas dessa palavra. [...] Ora, o ato do indivíduo concreto é a vida, mas a vida singular, isto é, a vida no sentido dramático do termo.** Essa singularidade também precisa ser definida de modo concreto e não do ponto de vista formal. O indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, qualitativa, é dramática<sup>120</sup>. (grifos meus)

Considerar o sujeito envolto por essa dimensão dramática da vida é percebê-lo na sua totalidade. Conceber esse trabalho-pesquisa-vida nessa perspectiva, faz com que os acontecimentos vividos não sejam apenas observados, mas vividos juntos, interpretados/analizados de forma a superar as dificuldades existentes. Dessa forma Vygotsky, sempre presente, diz que:

[...] O que o sujeito vive são acontecimentos, e o termo “acontecimento”, exprime que se **trata do sujeito todo**. [...] A psicologia clássica procura substituir o drama pessoal por um drama impessoal, o drama cujo ator é o indivíduo concreto, que é uma realidade, por um drama cujos figurantes são criaturas mitológicas. Pelo contrário, a psicologia [concreta], que aceita a definição que enunciamos, não admite a substituição de um drama pessoal pelo drama impessoal. O acontecimento ou o ato [...] representa para ela o termo da análise sempre lhe apresentará como segmento do drama que só tem existência no e pelo drama. **Seu método não será, portanto, um método de observação pura e simples, mas, um método de interpretação.** [...] Outra exigência da psicologia concreta, de acordo com a qual as noções mais elementares devem ser atos, atos do “eu” e seguimentos da vida dramática. [...] A psicologia concreta não só é capaz de formular exigências que não podem cumprir e conceber um método de que é a primeira a não poder aplicar, mas que é apta a analisar, conforme suas próprias exigências, o drama humano do qual faz domínio por excelência da psicologia<sup>121</sup>.

Para Politzer, drama é compreendido com uma *dinâmica da personalidade*<sup>122</sup> que apresenta duas características fundamentais – a singularidade e a significação. Os indivíduos envolvidos no/pelo drama são seres singulares, em um processo de constituição em que se

---

<sup>119</sup> POLITZER, G. *Crítica dos fundamentos da Psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba, UNESP, 1996. p. 73 – 160.

<sup>120</sup> VYGOTSKY, L.S. *O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica*. In: Teoria e Método em Psicologia. SP: Martins Fontes, 1996. p. 43; 67-68; 178-179. passim.

<sup>121</sup> VYGOTSKY, L.S. idem.

<sup>122</sup> Essa denominação de “drama” é feita por Vygotsky no seu Manuscrito intitulado “*The Concrete Human Psychology*”, 1986.

desenvolvem funções psicológicas complexas na dinâmica dos acontecimentos reais da sua vida; vida que também apresenta suas singularidades no espaço e no tempo<sup>123</sup>.

Dessa forma, todo acontecimento na vida humana é concebido como um fato significativo. Assim, o drama “*não é uma simples percepção (da sua encenação material), mas uma percepção associada da compreensão*”<sup>124</sup>.

No tensionamento e na multiplicidade de vozes, expressam-se as contradições constitutivas eu/outro/sociedade/relações sociais. Essas contradições são próprias da ontogênese (desenvolvimento da espécie humana) do homem, e fazem com que eu esteja trabalhando a superação do **eu** predominantemente bancário que está em mim.

Essas contradições constitutivas estão imbricadas (e imbricam) o/no processo de acabamento/inacabamento-completude/incompletude. Produzem-se e são mediadas cultural e coletivamente, assim, singularizam na/com a totalidade das relações sociais. Dessa forma os processos de contradição, singularização, constituição e drama são processos próprios da ontogênese.

Para Paulo Freire (1987) a superação dessas contradições constitutivas eu/outro/sociedade/relações sociais relacionadas/relacionante na/com a ação educativa possibilitam a luta pela predominância de um ser não-bancário:

A “educação bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando, rechaça esse companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador bancário vivesse a superação da contradição já não seria mais “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação<sup>125</sup>.

Nessa junção de vozes e sons, ouço a melodia de Antonio Gramsci quando entoa que o homem é o processo de seus atos, ou seja, que os homens podem ser criadores dos seus próprios atos ao pensar sobre si mesmo e sobre/com os outros, pois a “*humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: o indivíduo; os outros homens e a natureza*”<sup>126</sup>. A contradição constitutiva está presente na intersecção desses elementos, travando uma luta para superar a predominância do ser bancário inscrito em mim e no outro.

Esse processo em que ocorrem as contradições constitutivas me leva a pensar: O que é

---

<sup>123</sup> POLITZER, G. *Psicologia Mitológica e Psicologia Científica*. In: *Os fundamentos da Psicologia*. Lisboa: Prelo, 1977. p. 107; 126. passim.

<sup>124</sup> POLITZER, G. op. cit. p. 146

<sup>125</sup> FREIRE, Paulo. loc. cit. (1987)

<sup>126</sup> GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981. p. 39.

o homem? O que ele pode se tornar nesse processo constitutivo de contradição? Buscando fortalecer a visão de homem numa perspectiva histórico-cultural encontro-me com Vygotsky e com ele analiso/questiono: “*O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo*<sup>127</sup>”.

Gramsci, nessa mesma procura, é chamado a contribuir na análise/construção acerca da essência do homem e diz que:

Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “**o que é o homem**” – queremos dizer: **o que é que o homem pode se tornar**, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se **ele pode “se fazer”**, ele pode criar sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. Observando ainda melhor, a própria pergunta “o que é o homem” não é uma pergunta abstrata ou “objetiva”. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de quisermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino<sup>128</sup>.

Acredito que estou no/com o mundo para ser criador de mim mesmo e da minha vida. Igualmente acredito que o outro é criador de si mesmo e da sua vida numa dinâmica recíproca e simultânea que ocorre nas/com as relações sociais de classes. Assim, Angel Pino, ao apresentar a visão de homem em Vygotsky numa perspectiva histórico-cultural, diz que: “*equidistante tanto de uma visão idealista antropocêntrica quanto de uma visão materialista mecanicista, o homem que nos apresenta Vygotsky é um ser concreto que, criando suas próprias condições de existência, faz-se na história ao mesmo tempo que faz essa história*<sup>129</sup>”.

Dessa forma o que o sujeito vive são fenômenos/acontecimentos singulares. Acontecimentos que para serem singulares e significativos necessitam exprimir a totalidade das relações sócias na qual está inserido. Assim, mais uma vez, reforço que nesse *Complexo Vitae Musical* concebo, à luz de autores materialista-histórico-dialéticos, que “*o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo*<sup>130</sup>”. Agregado que faz esse ser humano/sujeito/indivíduo/pessoa na/com a dimensão dramática da vida, como fala Politzer (1977), ser ator concreto da sua realidade.

Minha vida entrelaça-se com outras vidas, por ser parte desse *Complexo* que alimenta e é alimentado pela agregação dramática das relações sociais. Minha voz se

---

<sup>127</sup> VYGOTSKY, L. S. “*Concrete Human Psychology*”. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2. Tradução de A.A. Puzirei. p. 33.

<sup>128</sup> GRAMSCI, Antonio. op. cit. p. 38

<sup>129</sup> PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. In.: Educação e Sociedade: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª edição. p. 8

<sup>130</sup> VYGOTSKY, L. S. idem

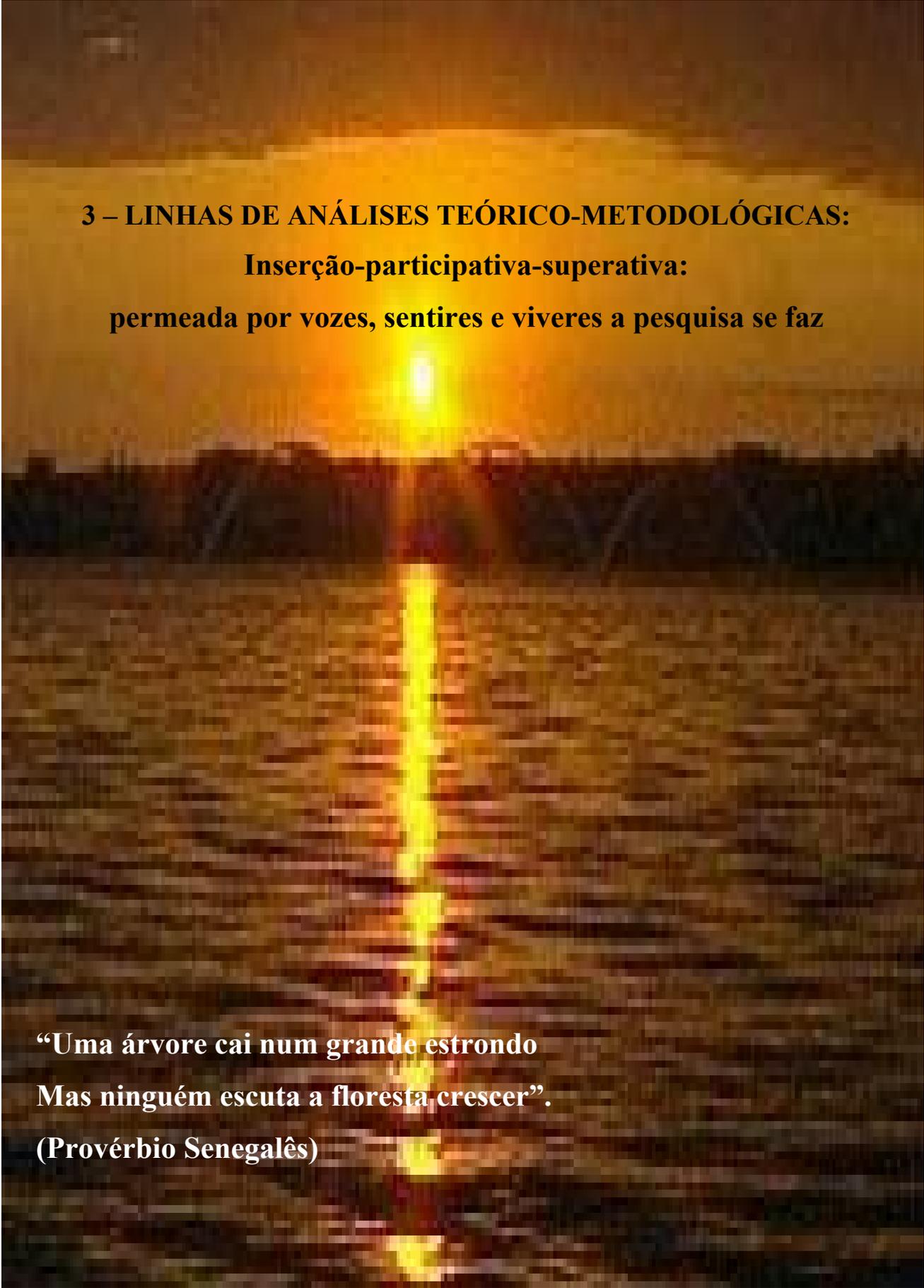
harmoniza/desarmoniza com outras vozes. Meus gestos se sincronizam/desincronizam com outros gestos. Isso me desperta a necessidade de continuar vivendo/narrando/cantando com jovens educandas e educandos de uma Classe de Aceleração – Alfabetização (CAAL).

Após refletirmos sobre o fato de que sujeito/homem/ser humano é esse com quem me constituo, emergem as questões de incompletude, singularidade e multiplicidade. Questões que tecem uma totalidade em que esse ser humano é um *em sendo*, ou como diz Gramsci<sup>131</sup>, pode controlar seu destino, pode se fazer, pode criar sua própria vida.

A pretensão e a ação desse trabalho-pesquisa-vida é *se fazer* junto com esse ser humano. Por isso caminho com jovens de uma CAAL e lhes convido para continuar caminhando pelas próximas páginas para conhecer essas (es) jovens.

---

<sup>131</sup> GRAMSCI, Antonio. *idem*.



**3 – LINHAS DE ANÁLISES TEÓRICO-METODOLÓGICAS:**

**Inserção-participativa-superativa:**

**permeada por vozes, sentires e viveres a pesquisa se faz**

**“Uma árvore cai num grande estrondo  
Mas ninguém escuta a floresta crescer”.**  
**(Provérbio Senegalês)**

### 3.1 – A inserção-participativa-superativa: o pesquisar/aprender com o outro

A vivência pedagógica-humana com Classe de Aceleração – Alfabetização (CAAL) me faz olhar/analisar a alfabetização de jovens e assumir uma *inserção* ativa e resposivamente nessa classe/turma. Atitude que, alicerçada pela prática ocorrida<sup>132</sup>, demarca uma opção de pesquisa em que o pesquisador é parte do grupo e não um mero observador.

Assumir a posição de educador-pesquisador, leva-me a uma atitude *participativa* que desfaz a prepotência de apresentar-me como um pesquisador que é “*instrumento principal na coleta e análise de dados*”<sup>133</sup>. Participação que é decisiva no processo de constituição de si, do outro e do conjunto da sociedade - influenciada/influenciadora da exercitação do falar e do ser ouvido.

Opto por essa atitude participativa, mesmo sabendo que o pesquisador é um elo importante nessa corrente que é a pesquisa. Apresento-me à mesma não como “[...] *quem, às claras ou às ocultas, determina o estabelecimento do pensar a pesquisa, determina como a pesquisa vai ser feita*”<sup>134</sup> (grifos meus), mas como um educador-pesquisador que se predispõe a apresentar o já caminhado/construído, convidando os sujeitos/seres humanos para co-participarem da pesquisa/caminhada.

Inserção ativa e responsiva; participação e co-participação que demarcam a dinâmica da pesquisa. Inclui o outro nessa dinâmica, assumindo-o como co-autor. Assim, “*a produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte do outrem*”<sup>135</sup>.

Com as vivências ocorridas e ocorrentes com essas classes/turmas, percebo que estas são constituídas como um espaço de contradição em que as condições postas necessariamente não estão cristalizadas, tornando-se passíveis de transformação/superação.

Essa *inserção-participativa* é um real-concreto-ocorrente do qual eu faço parte, e na qual estão abertas as possibilidades de aprender/ensinar-ensinar/aprender. Nesse real concreto, o ocorrente está em mim e se transforma. Está no outro e o transforma. Nessa transformação se transforma o conjunto da sociedade na simultaneidade dialética. Transformações que podem nos levar à *superação* de dificuldades percebidas no *dever* da pesquisa, dando à mesma uma marca de *inserção-participativa-superativa*.

---

<sup>132</sup> Prática ocorrida/ocorrente apresentada no capítulo 2 que representa a vivência/inserção nas CAAL's.

<sup>133</sup> ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000 5ª ed. p. 29

<sup>134</sup> BRANDÃO, C. R. DEMO, P. CAMPOS, M.M. *Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?* Em Aberto, ano 3, nº 20, Brasília, abril, 1984.

<sup>135</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação Pedagógica em sala de aula*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 37

Inserção, participação e superação que, na simultaneidade dialética, demarcam uma pesquisa imbricante/imbricada nas/pelas visões de globalidade (relações entre o todo e as parte), multidimensionalidade e, conseqüentemente, de complexo<sup>136</sup>, pois como diz Morin :

**O global é mais que o contexto**, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que o contexto: é o todo organizado de que fazemos parte [...]. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo [...]. **Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais.** [...] não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humana que ultrapassam os meros interesses econômicos. [...] **a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade**<sup>137</sup>.

Ao viver/inserir-me na contradição das relações sociais que fazem parte dessa classe/turma, acredito que elas poderão vir a ser mudadas/transformadas pelos sujeitos e os sujeitos por essas relações de contradição. Isso num movimento de reciprocidade-dialética guiado por um objetivo comum, que é a superação das dificuldades de aprendizagem. Ancoro-me, assim, nas contribuições de Reis quando diz que:

(...) Na resultante dialética, todos constituem todos, constituindo-se e sendo constituídos nas e com as relações sociais. Relações estas, que são constituídas pelos sujeitos, que por sua vez, são constituídos por e nessas relações. Sujeitos que têm visão de mundo de história, de sociedade, situados histórico-culturalmente<sup>138</sup>.

Essa inserção-participativa-superativa em uma CAAL - que vive um movimento de afirmação/negação/afirmação do processo de aprendizagem/não-aprendizagem - requer uma mudança na postura do educador e da organização do processo alfabetizador.

Faz-se necessário mudar a lógica em que só existe uma prática verticalizada de ensinar-aprender. É preciso construir/afirmar um processo dialógico-dialético-pedagógico em que se aprender ao ensinar e se ensina ao aprender. Processo permeado por uma escuta-elaborante onde se exercita não só o poder do falar e ser ouvido, mas, sobretudo, o poder de ouvir o que é falado. Essa afirmação poderá possibilitar que, no contato com outro, eu possa ensinar/aprender/apreeder/ensinar o vivido/escutado/falado, bem como o outro possa comigo, e eu com ele, ensinar/aprender/apreeder/ensinar o vivido/escutado/falado.

Um outro aspecto que poderá possibilitar a mudança da lógica verticalizada de ensino

---

<sup>136</sup> Paradigma apresentado como parte do Complexo Vitae Musical no primeiro capítulo.

<sup>137</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b. p. 37 – 38. passim.

<sup>138</sup> REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 73.

- que se sustenta apenas no que as (os) jovens precisam saber e conhecer - é criar uma contralógica que permita demonstrar o que já sabe e o que conhece através de uma ação alfabetizadora compromissada política-epistemologicamente com a organização/exercitação de um currículo que valorize a história de vida de cada uma delas.

Nesse sentido Ana Christina Lima<sup>139</sup> contribui para a compreensão da forma como são tratadas as (os) educandas (os) que supostamente não aprendem:

A insistência em silenciar o conhecimento que cada criança traz consigo, denuncia a dificuldade da escola em lidar com as diferenças e anuncia a desvalorização da história de vida delas. Com isto, o conhecimento adquirido na prática social pela criança é desvalorizado. Implicitamente é como se aquele espaço não fosse para ela<sup>140</sup>.

Ao alijar os educandos do espaço escolar, desconsiderando o seu saber e o seu conhecimento, assume-se uma postura homogeneizadora que perpassa todo o ambiente escolar, pois tudo o que se estrutura e planeja é feito a priori, antes mesmo de conhecer os educandos, pois se nega a singularidade presente, bem como a capacidade de produção do conhecimento nas relações com o outro através de Situações-Problema-Desafio<sup>141</sup>.

O alijamento e a homogeneização escondem uma concepção de aprendizagem onde concebe que a (o) educanda (o) se desenvolve através da sobreposição hierárquica de conceitos e que a aprendizagem só será significativa se houver a associação de novos conceitos com outros pré-existentes. Para se alcançar a tal aprendizagem significativa basta que algumas habilidades, competências e atitudes sejam trabalhadas para se obter o sucesso escolar. Não alcançando mobiliza-se outras pessoas do serviço de orientação psicopedagógica, ou entrega a responsabilidade aos pais.

Esse quadro me faz lembrar e contrapor o funcionalismo de Durkheim, que concebe a sociedade como algo harmônico e coeso que apenas necessita de uma reforma da parte disfuncional para que passe a funcionar.

Por acreditar que eu, o outro e a sociedade somos constituídos/movidos por/nas contradições, não percebo o outro, eu mesmo e a sociedade como algo coeso e harmônico. A relação que se estabelece na totalidade dessas contradições me faz conceber uma ação alfabetizadora em que ao mesmo tempo sou (somos) educando(s)/educador(es), sujeitos/objetos. Como diz Paulo Freire (1996) *“enquanto ensino contínuo buscando,*

<sup>139</sup> Ana Christina de Abreu Araújo Lima, defendeu sua dissertação de mestrado - *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem* - em junho de 2002 na FE/UnB. Trabalho desenvolvido em uma escola pública da periferia de Vitória-ES.

<sup>140</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2002. p. 21

<sup>141</sup> Definida anteriormente no capítulo II, página 31.

*procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”.*

A voz de Durkheim destoa na tessitura do *Complexo Vitae Musical*, pois essa pesquisa/canção traz na sua matriz política-epistemológica (partitura) as relações sociais como constituinte/constituidora da essência do homem e tem a marca das relações de classe, determinada pelo modo de produção capitalista. Essa marca é apresentada por Vygotsky com o objetivo de imprimir um sentido marxista a essas relações:

[...] da mesma forma que a sociedade não é um todo harmônico em razão da divisão em classes sociais tampouco a composição da personalidade é algo homogêneo e uniforme, ele afirma que as contradições internas dos sistemas sociais encontram expressão tanto no tipo de personalidade quanto na estrutura da psicologia humana num período histórico<sup>142</sup>.

Na inserção-participativa-superativa que é gestada/partejada/desenvolvida nas/com as relações sociais de classe essa visão de coesão/harmonização/homogeneização é vigilantemente combatida. Nesse combate-vigilante, com vivacidade<sup>143</sup>, Antônio Gramsci contribui ao dizer que existe, na relação entre capital e trabalho, um movimento de tensão/contradição/luta, onde ocorre à busca da hegemonia ou da manutenção da hegemonia de um sobre outro (capital-trabalho). A luta tensa e de contradição proporciona um movimento de transformações no seio da sociedade abrindo perspectivas para que uma classe rompa com o processo hegemônico a que está submetida, processo que é ideológico e contra-ideológico. (GRAMSCI apud REIS, 2000, p.116; 124)

Nesse combate de contradição e luta, Gramsci e Vygotsky concebem que a sociedade e a personalidade do indivíduo não podem ser tratadas como algo harmônico e homogêneo, mas sim repleta de contradições que possibilitam a instauração de uma ação/luta contra-hegemonica e contra-ideológica. Ambos se ancoram nas proposições de Marx contidas no Prefácio à Crítica da Economia Política, segundo o qual os homens tomam conhecimento dos conflitos de estrutura no terreno das ideologias. Segundo Gramsci, tanto essas afirmações quanto o princípio teórico-prático da hegemonia, possuem uma importância gnosiológica<sup>144</sup>, assim afirma que: “*A realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno*

---

<sup>142</sup> Vygotsky em “*A Mudança Socialista do Homem*”. In.: REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 67.

<sup>143</sup> A vivacidade ou força do cérebro e do pulmão de Gramsci é utilizada como forma de homenagem um dos mártires da luta contra o fascismo italiano de Mussolini. Mesmo debilitado pelas insalubres condições carcerárias, pela insônia e pela tuberculose não se rende à manobra de Mussolini que sugere ao pensador que formule um pedido de clemência. Mas Gramsci com seus ideais/valores/crenças, somados a sua determinação política o repele dizendo: “*O que propondes é o meu suicídio político; e eu não tenho a menos intenção de fazê-lo*”. (GRAMSCI, 1981, p. 3)

<sup>144</sup> Importância que precisa ser analisada aos olhos da teoria do conhecimento – gnosiologia.

*ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico<sup>145</sup>”.*

Ancorado nesse movimento de ação/luta é que acredito ser possível em uma Classe de Alfabetização construir um referencial político-epistemológico-metodológico que, gestado na inserção-participativa-superativa, possa vir a partejar uma ação alfabetizadora que considere o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano como fruto do processo mediático. Entendido este como o processo em que o sujeito age sobre os objetos/conhecimentos através de uma atividade mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. Assim a ação alfabetizadora, que pressupõe uma multiplicidade de atividades, poderá tornar-se, na simultaneidade, um processo intersubjetivo e dialógico.

Ancorado nesse referencial, poderá ser possível reorganizar/exercitar o currículo da CAAL, tendo como eixo uma dialógica-dialética-pedagógica-humana.

Concebendo as relações sociais na CAAL por esse prisma me debruço sobre as mesmas e, conseqüentemente, sobre os processos de aprendizagem que englobam por sua vez a não-aprendizagem e outras dificuldades de ordem cognitiva, afetiva e social na classe/turma pesquisada.

---

<sup>145</sup> GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981. p. 52

### 3.2 – Na inserção-participativa-superativa emergem aprendizagens num contexto de não-aprendizagem: as possibilidades de uma nova exercitação curricular

Na trajetória ocorrida/ocorrente emergem questões e explicitações acerca das Classes de Aceleração – Alfabetização. Questões que trazem no seu bojo elementos constitutivos/constituintes do *Complexo Vitae Musical que*, por conseguinte, trazem a globalidade e a multiplicidade do que venho tecendo como parte desse *Complexo/pesquisa*.

A primeira questão serve como fio condutor para que se percebam as relações sociais que envolvem a organização curricular na classe/turma, e percebendo-as possa propor novas relações sociais capazes de contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano das (os) jovens dessa classe/turma.

Um primeiro fio me conduz a questionar se uma outra exercitação curricular (permeada/centrada por uma dialogia-dialética-humana) que valorize a constituição individual e coletiva das (os) alfabetizandas (os) da CAAL, pode contribuir para superação da condição não-aprendizagem?

Questão condutora que me leva refletir e, simultaneamente, elaborar desdobramentos que me orientem na inserção-participativa-superativa, que é pesquisa e é ação pedagógica. Portanto, trata-se de uma ação-constitutiva-mútua.

Uma ação-constitutiva-mútua em que pode ser exercitado um currículo centrado numa dialogia-dialética<sup>146</sup> e que se estabeleça, individual e coletivamente, um processo de aprendizagem em que as vidas de educandas (os) estejam se transformando. Esse currículo poderá se sustentar nas *Situações-Problemas-Desafio*<sup>147</sup>.

A construção do currículo centrado nessa dialogia-dialética torna-se cada vez mais necessária, pois quando olho para as condições de não-aprendizagem ocorrentes nas CAAL's percebo que as (os) jovens são cada vez mais rechaçadas (os) e desacreditadas (os) quanto a sua capacidade de aprender. Será que isso se deve, como diz Maria Helena Patto, ao fato de se “estudar” mal essas (es) jovens, por se desconhecer suas características psico-sociais e pedagógicas? Nessa mesma linha a autora prossegue: “*concentramo-nos sobre o que ela não sabe e não conhece, e ignoramos o que já sabe e conhece, configurando-se o preconceito e o desrespeito às suas características e habilidades*<sup>148</sup>”.

---

<sup>146</sup> Dialogia-dialética-humana-pedagógica fundamentada no capítulo 1, páginas 14-17. Sustentada pelas formulações de autores como Bakhtin (1997a, 1997b), Morin (2000) e Reis (2000).

<sup>147</sup> Situações-Problemas-Desafios inaugurada por REIS (2000) e já apresentado na página 31 deste texto.

<sup>148</sup> PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. p. 54

Nova exercitação curricular em que concebo a aprendizagem dentro de um contexto de não-aprendizagem (manifestado em uma CAAL). Ou seja, uma exercitação que conceba o espaço pedagógico não pela relação dicotômica ensinar/aprender, mas envolto por um *processo de aprendizagem mútua e desenvolvimento humano*<sup>149</sup>.

Essas asserções nascem de uma ação pedagógica que ganha, no caminhar, um caráter investigativo. Ação Pedagógica que se torna prenhe de caráter investigativo a partir do momento em que vivo *“a sala de aula como um palco de uma dinâmica interativa infundável”*<sup>150</sup>. Assumo então a natureza mediada da aprendizagem/não-aprendizagem, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada/construída socialmente, pelas (os) educandas (os), por mim (enquanto educador-pesquisador-pesquisado), pela educadora (responsável pela CAAL) e pelos signos. Dessa forma o processo de aprendizagem/não-aprendizagem poderá ser intersubjetiva e discursiva<sup>151</sup>.

Concebendo o processo de aprendizagem/não-aprendizagem permeado/permeante por uma dinâmica infundável, que por sua vez é centrada numa ação dialógica-dialética<sup>152</sup>, imbricante/imbricada nas/com relações sociais; a linguagem torna-se um signo mediador preponderante. Entendida esta não só como a palavra articulada, mas de um conjunto *“pleno de significados e sentidos (mesmo quando silenciados) que compõem as relações interpessoais, produzidas pelos gestos, pelos sinais, pelas expressões, pelas palavras murmuradas, pelos silêncios, gritos e espantos compartilhados”*<sup>153</sup>.

Assim, a dinâmica que envolve a aprendizagem/não-aprendizagem é um processo mútuo e voltado para o desenvolvimento humano. É por isso que *“não é palavra que escuto. É um ser humano que traz o conjunto de sua vida e que me permeando com seu saber, poder, sentir, me faz desenvolver, e ao atuar responsivamente, também o permeio com o meu saber, poder, sentir e ele também se desenvolve”*<sup>154</sup>. Dessa forma, a linguagem no *Complexo Vitae Musical*, evidencia-se através de uma prática pedagógica-humana em que o encontro/desencontro/escuta/fala ocorre na contradição ôntica da ação-constitutiva-mútua dos indivíduos.

Considerando que o processo de aprendizagem/não-aprendizagem abarca na sua

---

<sup>149</sup> *Aprendizagem mútua e desenvolvimento humano*, termo utilizado para diferencia-se o par dicotômico ensino-aprendizagem, baseado em Ana Christina de Abreu Araújo Lima (2000), e apresentado no Capítulo II: Tanto a dizer, muito a lembrar: história e objeto no Complexo Vitae Musical. p. 35.

<sup>150</sup> Considerações feitas pela autora no prefácio da obra de FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação Pedagógica em sala de aula*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. s/n..

<sup>151</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. op.cit. p. 11.

<sup>152</sup> Dialogia-dialética apresentada no Capítulo I à luz das formulações de Bakhtin (1997a e 1997b).

<sup>153</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. p. s/n

<sup>154</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 136.

gênese essas práticas sociais dialógicas, que são práticas pedagógicas; construo, durante essa inserção-participativa-superativa, com os sujeitos da pesquisa uma ação política-metodológico-pedagógica que geste/parteje/desenvolva uma exercitação curricular que valorize a história de vida dos sujeitos e superem as dificuldades de aprendizagem que permeiam o ato educativo.

Nesse contexto de aprendizagem mútua, a não-aprendizagem distancia-se das simples proposições/diagnósticos de déficit intelectual. Pois não é só essa (e) educanda (o), que não-aprende: crianças, jovens, adultos, mestres, doutores, sábios e demais seres humanos estão envoltos por um movimento de contradição em que temos facilidades/dificuldades, perdas/conquistas, esclarecimento/dúvidas.

Para compreender o distanciamento existente entre a não-aprendizagem e o déficit intelectual, os estudos de Mantoan (1994) demonstram que existem determinantes orgânicos e sócio-culturais desse déficit. Sendo que os primeiros (de ordem orgânica) são considerados déficits reais, em que existe uma lesão cerebral que afeta o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo. Já no segundo (de ordem social) são déficits circunstanciais determinados sócio-culturalmente.

Assim essas (es) jovens não apresentam dificuldades fixas (reais) de aprendizagem, logo seria necessário trabalhar nessa classe/turma as dificuldades circunstanciais de não-aprendizagem que, ao existirem, possam despertar em todas (os) o desejo de superá-las, pois só desejamos algo se não temos esse “objeto” de desejo. Conseqüentemente, essas (es) educandas (os) que não aprendem, desejam aprender. Assim a não-aprendizagem se configura em um contexto que é de aprendizagem.

Um dos problemas observados quanto a não-aprendizagem é relativo à padronização exigida pelos currículos e pela organização pedagógica que não respeitam os ritmos das (os) jovens (crianças e adultos). Problemas esses que se transformam em inquietações e me fazem questionar: Como vencer os problema de aprendizagem se eu, as educanda (os) e demais educadoras (es) nos encontramos imersos em uma cultura que padroniza o ensino e determina tempos e ritmos iguais e simultâneos para todos?

Questões como as de déficit real e déficit circunstancial, da cultura padronizadora e outras, levam-me a perceber que a postura de sala de aula e a organização do trabalho pedagógico nem sempre é revista/reconsiderada quando se depara com questões de não-aprendizagem. Não que esse seja um papel exclusivo da (o) educadora/educador, como diz Ana Christina Lima, são uma junção de fatores que precisam ser considerados ao tratar da aprendizagem/não-aprendizagem:

As condições de produção do conhecimento escolar precisam entrar neste conjunto que interferem na aprendizagem. Não é só a criança [jovem e adulto], tampouco só a professora ou o professor, mas o avesso dessas relações que trazem a tona aquilo que “vemos” de imediato. A proposta pedagógica, as condições de trabalho da professora do professor, o projeto político-pedagógico da escola, o que se faz e como a escola lida com as diferenças na sala de aula. O fato de uma criança não aprender no ritmo desejado pela escola, queixa esta presente devido o sistema de seriação e demais exigências de ordem burocrática, acabam prejudicando o processo de aprendizagem. A reflexão sobre normas e definições pedagógicas raramente considera as vozes dos protagonistas da história: a criança e a professora, ou o professor [e quanto mais a família]<sup>155</sup>.

O currículo que está sendo gestado na inserção-participativa-superativa visa a trabalhar o processo de não-aprendizagem com o objetivo de superar as dificuldades encontradas. Ação superativa permeada por um processo dialógico-dialético, onde os atores se constituem à medida que nas trocas de experiências, vidas e conquistas de si, do outro e da sociedade aprendem/apreendem, elaboram/reelaboram o vivido na aventura pedagógica ocorrente.

A inserção-participativa-contributiva tem mostrado que a contradição existente nas relações sociais da CAAL está sendo marcada por um processo onde de um lado existe a vontade/necessidade/desejo de aprender, mas por outro se esbarra em saberes não-aprendidos. Isso devido a uma organização curricular que se centra em pré-requisitos básicos que determinam os momentos de ler, operar e viver. Mas é dentro dessa lógica contraditória que apresento a possibilidade de uma outra *exercitação curricular* que possa superar as condições de não-aprendizagem.

Superação construída coletivamente, pois a luta pela superação das dificuldades de aprendizagem deve se dar no local onde ela ocorre: dentro da própria Classe de Alfabetização, construída por educandas (os), educadora e outros. Isso para se evitar ações isoladas e segregacionistas que acabam sendo ineficazes. Nesse sentido. Ana Christina Lima diz que:

A organização do trabalho pedagógico deve ser **priorizada na sala regular. As estratégias de organização não devem ser deslocadas para propostas alternativas fora desta sala.** O que defendo não é a inexistência de trabalhos fora da sala de aula com grupos de apoio, ou projetos pedagógicos, mas o aproveitamento dos momentos fora da sala regular devem ser protagonizados pela professora, pelo professor, crianças, diretora, diretor, pais, mães, pedagogo, pedagoga e outros profissionais. **O alvo a ser atingido não deve ser deslocado do contexto onde aparecem os indícios, os “sintomas”: a sala de aula**<sup>156</sup>. (grifos meus)

Falar em superação da não-aprendizagem é uma tarefa que pressupõe embates e

---

<sup>155</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2002. p. 18.

<sup>156</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. op.cit. p. 23.

dificuldades que necessitam ser enfrentadas e vencidas. Um delas diz respeito à organização dada aos conteúdos nos currículos escolares. Esses, na maioria das vezes, são propostos e organizado pelas instâncias administrativas nacional/estadual/municipal (e na própria escola) a priori, negando o saber acumulado pela (o) jovem e, por sua vez, exigindo que reproduza/repita esse “saber” ao invés de construí-lo.

Essa tratativa dada à organização curricular sufoca a dialetização existente no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Por outro lado, mantendo o movimento dialético desse processo, passo a considerar não-aprendizagem como imbricante/imbricada na aprendizagem, não obstante, aprendizagens estão ocorrendo quando supostamente a (o) jovem “não aprende”.

Dialetização que será focalizada na inserção e se constituirá em um dos *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*<sup>157</sup>, levando-me a investigar a percepção/significação que as (os) jovens têm quando são estigmatizados e escutam alguém dizer que eles não aprendem. Como essas estigmatizações atravessam e interferem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano?

Outra dificuldade a ser enfrentada e vencida, diz respeito à difícil tarefa que é conceituar a não-aprendizagem, pois é reducionista a asserção que pretende concebê-la apenas como o outro lado da moeda (aprendizagem). Como diz Ana Christina Lima:

Conceituar a não-aprendizagem não é tarefa fácil diante das múltiplas determinações imbricadas na produção do saber por parte de todos os sujeitos que dele participam, considerando o contexto social no qual encontra-se imersos: crianças e professores. Provisoriamente a não-aprendizagem será conceituada como o outro lado da aprendizagem: aprender/não-aprender. Aprendizagem como superação da não-aprendizagem e esta como desafio do e para o aprender<sup>158</sup>.

Na tentativa de vencer essas dificuldades é que passo a apresentar algumas formulações acerca da teoria dos currículos e ao mesmo tempo apresentar a exercitação curricular que é condutora de minha ação pedagógica.

---

<sup>157</sup> Termo/ação que inauguro para organizar metodologicamente o percurso investigativo. Trabalho mais adiante as significações desse termo

<sup>158</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. opus. citatum. p. 47.

### **3.3 – Um campo de luta contra a não-aprendizagem: uma exercitação curricular humana e diferenciada.**

Ao focar as Classes de Alfabetização e a sua organização curricular, bem como os demais aspectos da organização do trabalho pedagógico, espero suscitar um movimento de superação de não-aprendizagens.

É na escola, nas suas dificuldades e contradições que os sujeitos participantes do processo alfabetizador podem buscar essa superação. E uma nova exercitação do currículo escolar pode ser uma das portas de entrada (e um dos caminhos) para essa superação.

A escola é um dos espaços das aprendizagens, e não o único para o desenvolvimento das mesmas. Assim, é preciso refletir/agir/refletir a (e com a) totalidade que geram essas condições/contradições de aprendizagens.

Acredito que o currículo pode ser uma “pista de decolagem<sup>159</sup>”, possibilitadora de uma ação-constitutiva-mútua, onde na simultaneidade da ação/reflexão, teoria/prática, ou seja, no movimento práxico<sup>160</sup>, se caminhe para superação da não-aprendizagem nas CAAL’s.

Uma nova organização curricular que considere as singularidades do sujeitos, da escola e da produção do conhecimento, precisa necessariamente considerar o contexto em que ocorre tal organização. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000) contribui para essa compreensão ao dizer que “[...] o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos, e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura<sup>161</sup>”.

Currículo que faz parte de múltiplas práticas que não se reduz unicamente à prática pedagógica de ensino. Engloba subsistemas autônomos e interdependentes, de ordem política, administrativa, avaliativa e de produção de conhecimento entre outras que, por sua vez, influenciam a ação pedagógica.

Os contextos que geram, e que são gerados pelo currículo, podem expressar o significado e a forma de organização dos mesmos. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000), apresenta alguns desses contextos com o intuito de romper com as visões simplificadoras de currículo que dificultam ações transformadoras.

---

<sup>159</sup> Termo utilizado por Tomás Tadeu da Silva em seu livro: *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*.

<sup>160</sup> Movimento práxico formulado In: REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 65. Conceito já apresentado neste texto nas páginas 16 e 23.

<sup>161</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21.

a) um *contexto de aula*, no qual encontramos uma série de elementos como livros, professores, conteúdos, crianças; b) outro *contexto pessoal e social*, modelado pelas experiências que cada pessoa tem e traz para a vida escolar, refletidas em aptidões, interesses, habilidades, etc., além do clima social que se produz no contexto da classe; c) existe, além disso, outro *contexto histórico* escolar criado pelas formas passadas de realizar a experiência educativa, que deram lugar a tradições introjetadas em forma de crenças, reflexos institucionais e pessoais, etc., porque cada prática curricular cria, de alguma forma, incidências que as sucederão; d) finalmente, se pode falar de um *contexto político*, à medida que as relações dentro da classe refletem padrões de autoridade e poder, expressão de relações do mesmo tipo na sociedade exterior. As forças políticas e econômicas desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e nos métodos de desenvolvê-los<sup>162</sup>. (grifos do autor)

Contextos que expressam as dimensões pessoais, sociais, históricas e políticas do currículo e não apenas no âmbito das ações pedagógicas. Considerados esses contextos e essas dimensões, um currículo frio e engessado, pode se tornar uma construção histórica capaz de valorizar a diversidade cultural, de gênero e de etnia/raça.

Ao abraçar a dimensão histórica no meu “fazer curricular”, concebo a História com o mesmo sentido ampliado que Vygotsky apresenta no seu “Manuscrito de 1929”<sup>163</sup>. Ao ampliar o sentido de História o autor diz que ela significa “uma abordagem dialética geral das coisas”, dessa forma, diretamente relacionada ao materialismo dialético. E também diz que o termo significa a “história no próprio sentido” (história humana), essa relacionada ao materialismo histórico.

Vygotsky ao apresentar essa visão de História demarca que fala de materialismo e de dialética sustentado pelas construções de Marx e Engels. O primeiro divisor de águas que apresenta é quando afirma que “o materialismo histórico não é o materialismo dialético, mas sua aplicação<sup>164</sup>”. Outro divisor é quando assume o caráter materialista da dialética, em detrimento do idealismo hegeliano imprimido a mesma. Dessa forma, concordo com Angel Pino (2000), quando afirma que, “é o caráter histórico que define o materialismo de Marx e Engels e é o caráter materialista que define a sua dialética<sup>165</sup>”.

Somo-me ainda a Angel Pino para dizer que essa “é uma problemática complexa cuja análise mais profunda escapa aos objetivos desse trabalho<sup>166</sup>”. Mesmo assim, ao imprimir essa dimensão histórica à organização curricular que exercito, faz-se necessário dizer que a história de que fala Marx, Engels, Vygotsky e Pino - e de que falo eu - “é produto da

<sup>162</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. op. cit. p. 22

<sup>163</sup> VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2. Tradução de A.A. Puzirei. p. 23.

<sup>164</sup> VYGOTSKY, L. S. In: PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Educação e Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 71 – 2000 – 2ª edição. p. 48.

<sup>165</sup> PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. Educação e Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) nº 71 – 2000 – 2ª edição. p. 49.

<sup>166</sup> PINO, Angel. idem.

*atividade humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, está ligada às condições de sua produção*<sup>167</sup>.

Pensar a história – é a ação curricular - como produção da atividade humana, por sua vez, atentando para as condições em que essa atividade é produzida, faz emergir a articulação entre os planos ontogenético (história pessoal) e filogenético (história da espécie humana) do desenvolvimento do homem.

A articulação entre esses dois planos é evidenciada por Angel Pino (2000) quando diz que: *“a história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação no plano ontogenético é um caso particular que ocorre no plano filogenético*<sup>168</sup>”. Assim, a exercitação/organização curricular construída não pode primar apenas por ações técnicas e metodológicas, mas sobretudo, precisa voltar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano das (os) jovens que compõem a Classe de Aceleração – Alfabetização em que partilho esse trabalho.

Sustentado nessa visão ampliada de história e de desenvolvimento a ação curricular deve ser exercitada de forma a contribuir à minha transformação, do outro e do conjunto da sociedade. Transformação que, de acordo com Sacristán, poderá ser construída assumindo:

uma visão de currículo como algo que se constrói, exigindo assim, um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente, num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas<sup>169</sup>.

Importante destacar essa dimensão histórica do currículo para que não se caia na armadilha de idealizar um currículo distante da realidade das (os) educandas (os). Concordo quando se afirma que *“o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade do local de trabalho*<sup>170</sup>”, por isso é que estrategicamente proponho uma exercitação diferenciada do currículo numa Classe de Aceleração – Alfabetização (CAAL). Exercitação envolta por uma ação-constitutiva-mútua, onde não apresento algo idealizado, e sim, construo coletivamente possibilidades pedagógicas que vêm gerando interesses por uma ação educativa diferenciada no local da pesquisa. Ou seja, a minha pesquisa é uma exercitação curricular.

O currículo não pode ser visto dissociado e independente das condições e do contexto em que ele se desenvolve. Ele tem um caráter social e histórico, por isso é preciso conhecer as

---

<sup>167</sup> PINO, Angel. idem.

<sup>168</sup> PINO, Angel. op.cit. p. 51.

<sup>169</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. opus. citatum. p. 102.

<sup>170</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. op. cit. p. 166.

peculiaridades inerentes ao mesmo dentro do sistema educativo.

Pensar nesse caráter social e histórico me leva a pensar nas políticas curriculares. Uma política que prescreve uma base comum nacional e parâmetros que pretendem guiar a prática pedagógica, estabelecendo ações mínimas e orientações curriculares que decide ou condiciona os conteúdos e as práticas do desenvolvimento do currículo, estabelecendo as regras do jogo a partir das instâncias de decisão política e administrativa.

Mas o fato do currículo ser prescrito por essas instâncias políticas e administrativas não pode engessar o processo de construção de uma outra exercitação curricular. Nesse sentido, passo a apresentar tanto ações de prescrição curricular quanto ações que buscam uma outra organização/exercitação do currículo no cotidiano educativo e de pesquisa.

Ao analisar as formas pelas quais os currículos se configuram no cotidiano educativo, encontro formulações de Philippe Perrenoud (1994) que contribuem para o entendimento de ações homogenizadoras que se expressam por meio do currículo.

O autor, mesmo não tendo uma hermenêutica essencialmente pedagógica, trabalha a questão do currículo sobre dois paradigmas: o da censura e o do desconhecimento. À luz do primeiro paradigma, o autor inicia sua análise fazendo emergir as intencionalidades escondidas no currículo, levando a perceber que há algo dissimulado por detrás das práticas e das instituições, e que existem interesses que atendem a determinados grupos sociais<sup>171</sup>.

Essa intencionalidade é escondida principalmente das (os) educandas (os) e de seus pares, em função de uma organização do trabalho pedagógico que, por vezes, em nome de uma trivialidade curricular, acaba por silenciar seus desejos e a suas potencialidades de aprendizagem.

O currículo ganha essa dimensão escamoteada pelo fato de não apresentar relação direta entre o que é oficialmente posto através dos projetos, programas e diretrizes; e os desejos e necessidades das educadoras (es) e educandas (os). Outra agravante é quando as educadoras (es) não assumem uma postura política-epistemológica-social frente à escola, à sociedade e a certos grupos sociais (como os não-alfabetizados, por exemplo).

O paradigma do currículo desconhecido vem ao encontro de posturas pedagógicas que concebem o *“currículo como uma sucessão de experiências que favorecem determinadas aprendizagens identificáveis, mas que não representam necessariamente um projeto educativo*<sup>172</sup>”. Nessa perspectiva, a escola torna-se uma instituição que uniformiza as aprendizagens e cria hábitos que contribuem para perpetuação da não-aprendizagem e,

---

<sup>171</sup> PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre: Ed. Porto, 1994. p. 168

<sup>172</sup> PERRENOUD, Philippe. *op.cit.* p. 165.

conseqüentemente, da repetência/retenção/reprovação e posterior evasão.

Por não acreditar nessa lógica, em que ao educando resta cumprir as determinações prescritas pelas organizações curriculares, é que na inserção-participativa-superativa eu, as (os) educandas (os) e educadora gestamos/exercitamos uma ação curricular diferenciada.

Essa exercitação torna-se possível por se conceber o currículo como uma construção histórica-cultural que valoriza, tanto as condições de existência/sobrevivência das (os) jovens das CAAL's, através das suas Situações-Problemas-Desafios, quanto um currículo que valorize/respeite as singularidades e conhecimentos acumulados de cada educanda (o).

A ação curricular desenvolvida prima pela valorização da construção histórica e pedagógica das (os) jovens, da (s) educadora (s) e minha, enquanto pesquisador-pesquisado. Essa ação é fortalecida por uma relação dialógica-dialética<sup>173</sup> que envolve a (e é envolta pela) ação-constitutiva-mútua<sup>174</sup>, que por sua vez, é permeada pelo poder da fala, bem como por uma postura ética um para com os outros e para como o ato de ensinar/aprendendo e aprender/ensinando.

Nas intervenções dialógicas-dialéticas e pedagógicas na CAAL, a fala (verbal e não-verbal), o pensar, o ser e o sentir tornam-se imprescindíveis no processo de superação da não-aprendizagem. Como mostra Reis (2000), essa relação do pensar/falar/ser/sentir enquanto poder e do poder enquanto sentir/ser/falar/pensar passa por uma *“descoberta do pensar consigo mesmo e do pensar com os outros... ou seja, ... mais que pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), na relação com o outro (interpessoalidade) como resultante da relação com o outro, e não exclusivamente decorrente do outro*<sup>175</sup>.”

Essa elaboração de Reis remete a uma elaboração de Paulo Freire quando fala da necessidade de superação da concepção “bancária”, valendo-se de uma dialogicidade onde *“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*<sup>176</sup>.”

Freire mais uma vez contribui com *Complexo Vitae Musical* que apresento ao enfatizar a necessidade de se respeitar o conhecimento que a (o) educanda (o) traz para a escola, visto ser ele um sujeito social, histórico e cultural. Defende que a (o)educadora (o) pode construir e perseguir uma postura humanizadora, chamada por ele de *“ética universal do ser humano*<sup>177</sup>”.

---

<sup>173</sup> Dialogia-dialética apresentada no Capítulo I (páginas 14 –17) à luz de Bakhtin (1997a, 1997b) e Reis (2000).

<sup>174</sup> Ação em que educador/pesquisador, educandas (os) e educadora (s) constituem a si, aos outros e o conjunto da sociedade. Já apresentada e formulada nas páginas de 18 a 23 desse texto.

<sup>175</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 60.

<sup>176</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed.. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 68.

<sup>177</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição. p. 16.

Acrescenta ainda que “*não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos*”<sup>178</sup>. As formulações de Freire vêm ao encontro da organização/exercitação curricular proposta, pois considero ser esta ética inseparável da prática educativa.

Nos subterrâneos do currículo, muitas coisas ainda estão escondidas. Currículos que formam a mim e ao outro para se continuar perpetuando a lógica do modo de produção capitalista e as discriminações culturais, étnicas/raciais, de gênero e de classes sociais. Mas, desvelando esse lado subterrâneo, pode ser possível promover uma exercitação curricular em que esteja presente, em mim e no outro, os dois movimentos que lutam pela manutenção e pela superação do status quo. Onde na resultante dialética pretende-se superá-lo e possibilitar a aprendizagem mútua e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

É necessário ir além das constatações imediatas e adentrar nos subterrâneos do currículo, com o intuito de intervir no processo educativo de forma a superar todo esse processo de discriminação e exclusão social e, conseqüentemente, de não-aprendizagem.

Um currículo construído/exercitado numa dimensão histórico-cultural poderá fazer emergir as culturas, as questões étnicas/raciais e as demais formas de discriminação negadas pelos currículos predominantes. Construção/exercitação que é parte desse trabalho-pesquisa-vida e que, por sua vez, vem proporcionando um debate que tem alcançando outras (os) educadoras (es) durante as coordenações pedagógicas e reuniões (dentro e fora do local de pesquisa). Debates em que se tecem reflexões acerca de ações discriminadoras que negam a identidade étnica, social e econômica dos sujeitos.

Debates esses necessários para contrapor a visão de que o currículo não é algo que pertença à (ao) educadora/educador. Para romper com posturas que subscrevem as determinações curriculares sem questioná-las, assumindo assim o “[...] *conhecimento como um ‘a priori’ acumulado e não um ‘em sendo’*”<sup>179</sup>.

Negar esse debate é negar as diferenças e contradições presentes em cada indivíduo, nas relações sociais que os constituem e nas determinações curriculares. Negação ao debate que faz com que no ato educativo se equivoque tanto pela ação quanto pela omissão, pois “*a escola discrimina tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz*”<sup>180</sup>

Não se pode esquecer que a organização curricular, tal qual está posta em ação, é fruto de políticas públicas que, mesmo de forma oculta, cumprem objetivos em nome de uma

---

<sup>178</sup> FREIRE, Paulo. op.cit. p. 19.

<sup>179</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 59.

<sup>180</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 270.

política de Estado mínimo, gerando “*desemprego estrutural, desindustrialização, dependências de impérios financeiros externos, generalização da violência endêmica, exclusão social etc*”<sup>181</sup>”

Essa é uma lógica do modo de produção capitalista, no entanto, não se pode cair no determinismo mecanicista e considerar que um novo currículo, uma nova escola, só é possível com a transformação da estrutura econômica que sustenta a sociedade capitalista.

É preciso ter claro que as mudanças curriculares ocorrentes podem fazer parte de transformações focalizadas na escola. Que ampliadas podem alcançar as transformações dos indivíduos e, simultaneamente, da sociedade.

Transformações que se erguem na (com a) contradição-dialética e que não dependem exclusivamente da mudança estrutural (base econômica) da sociedade para ocorrer. Ou seja, essas transformações podem contribuir para as mudanças nas relações superestruturais, que por sua vez, possibilitam aos indivíduos desvelar os conflitos e desenvolver – simultaneamente – a transformação recíproca da estrutura econômica e da superestrutura jurídica e política da sociedade. Nessa direção, Karl Marx (1982) afirma que:

A totalidade das relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. [...] formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim<sup>182</sup>.

Dessa forma as mudanças/transformações do modo de produção não podem ser consideradas condições precípuas, únicas e “*sine qua non*” às transformações das relações superestruturais da sociedade e, conseqüentemente, da escola e do currículo. Como diz o próprio Marx, as transformações precisam ser explicadas “*a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção*”<sup>183</sup>. Dessa forma as transformações se dão com/pelos homens na contradição das relações sociais que se inserem.

Concebendo as transformações nessa perspectiva, Gramsci<sup>184</sup>, contribui ao formular que a transformação social/política/educacional não ocorrerá apenas com a mudança da base econômica, mas também (e simultaneamente) com a construção de uma iniciativa subjetiva,

---

<sup>181</sup> FREITAS, Luiz Carlos de *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, nº 80, set/2002, p. 302.

<sup>182</sup> MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes*. Tradução de Edgar Malagod. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 25.

<sup>183</sup> MARX, Karl. op.cit. p. 26.

<sup>184</sup> Essas considerações foram feitas nos encontros de aprendizagem mútua (orientações de mestrado) pelo professor Renato Hilário dos Reis.

pessoal e coletiva. Mudanças/transformações que ocorrem na resultante dos embates ocorrentes nas relações sociais de classe. Dessa forma, o modo de produção não tem vida por si mesmo, os homens é que produzem/transformam o modo de produção.

Percebo que a necessidade dessa iniciativa subjetiva, pessoal e coletiva, não comporta sentimentos de impotência, como apresenta Luiz Carlos de Freitas ao analisar o sistema educacional, a sociedade e a exploração:

(...) **não é possível** querer “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: a exploração do homem pelo homem<sup>185</sup>. (grifo nosso)

Acredito ser possível tornar o sistema educacional justo. Uma justiça que se conquista por uma iniciativa subjetiva, pessoal e coletiva, onde eu, o outro e o conjunto da sociedade temos que fazer justiça não só com as próprias mãos, mas também com o coração, com a voz, os gestos, os sentires e os viveres. Caso contrário apenas contribuo para a perpetuação da injustiça e do status quo.

Esse trabalho, que se configura como uma inserção-participativa-superativa<sup>186</sup>, traz consigo essa iniciativa subjetiva, pessoal e coletiva; possibilitando a compreensão do “*processo social como um elo ininterrupto em que, de alguma forma, os produtos são necessários a quem os produz*”<sup>187</sup>. Movimento esse percebido por Morin (apud Reis) da seguinte forma: “[...] *uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas estas produzem um todo organizado, o qual retroatua sobre os indivíduos para os co-produzir na qualidade de humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da linguagem, educação e cultura*”<sup>188</sup>.

Essa matriz política-epistemológica-pedagógica demonstra que educação e cultura, vistas como produção social da vida, na perspectiva de Marx e Engels; não estão dissociadas da organização macro da sociedade. As vivências educativas expressadas pela organização/exercitação curricular precisam contemplar ações de superação da não-aprendizagem, das Situações-Problemas-Desafio e de discriminações étnicas/raciais.

Essa organização curricular requer uma opção de classe, onde os educadores escolham a serviço de quem e de qual sociedade trabalham. É preciso desenvolver ações coerentes com

---

<sup>185</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. (2002).idem. p. 302.

<sup>186</sup> A inserção-participativa-superativa formulada no item 3.1 desse Capítulo, nas páginas 57-59. Formulações que construídas à luz do trabalho de Reis (2000).

<sup>187</sup> REIS. Renato Hilário dos. op. cit. p. 139.

<sup>188</sup> REIS. Renato Hilário dos. idem.

essa opção e, ao optar por esse caminho, será preciso abraçar/exercitar/selecionar um tipo de conhecimento capaz de romper com a lógica excludente que permeia as CAAL's e sustenta a nossa sociedade.

Trabalhando para romper essa lógica as formulações de Tomás Tadeu da Silva (2000), acerca do território contestado nos currículos, tornam-se pertinentes a esse trabalho-pesquisa-vida:

Selecionar é uma opção de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. **As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia.** As teorias curriculares estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado<sup>189</sup>. (grifos meus)

Buscando quebrar o consenso existente na organização curricular e instaurar um movimento contra-hegemônico<sup>190</sup>, é que se torna extremamente importante o debate/exercitação de um currículo diferente do vigente nas Classes de Alfabetização.

Um currículo que privilegie na sua organização as Situações-Problemas-Desafio e uma relação dialógica-dialética que proporcione a superação da não-aprendizagem. Por estar vivenciado a exercitação desse currículo, considero que diferentes currículos produzem diferentes pessoas e, naturalmente, essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero.

---

<sup>189</sup> SILVA. T.T. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, 2ª edição, Autêntica, 2000. p. 16.

<sup>190</sup> Contra-hegemonia que será fundamentada a seguir na perspectiva de Gramsci.

### 3.4 – Fundamentos da ação pedagógica nas Classes de Aceleração – Alfabetização: uma tentativa de compreensão e superação da gênese excludente dessas classes.

Devido ao caráter participativo da inserção que visa a superar dificuldades que permeiam as Classes de Aceleração – Alfabetização (CAAL), surge um *Dispositivo da Ação Pedagógica Investigativa*, que emerge das análises documentais feitas no percurso investigação. Emersão que reforça a dimensão de totalidade desse trabalho e, sendo assim, me deixa a vontade para já apresentar algumas percepções acerca dessas Classes<sup>191</sup>.

No caminhar em que vivo/analiso as questões de aprendizagem/não-aprendizagem de uma CAAL, contribuo para superação dos problemas e deparo-me com o *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série* (2000). Percebo que não existe de forma sistematizada uma proposta curricular que atenda especificamente à realidade das Classes de Aceleração – Alfabetização. Analisando esse documento, a única referência a essas classes encontra-se nos dois últimos parágrafos da introdução, expressando que:

A preocupação, sempre constante pelo sucesso escolar do aluno sugere ao sistema educacional atender, mediante propostas alternativas, alunos que apresentam dificuldades em sua trajetória escolar. Dessa forma, os que se encontram em situação de defasagem em relação à idade-série deverão receber atendimento especializado por meio de projetos específicos de aceleração da aprendizagem que busquem recuperar aprendizagens não realizadas e **tempo perdido por sucessivos fracassos** em sua escolarização. Esse atendimento reveste-se de fundamental importância uma vez que corresponde a uma das prioridades do MEC, em sua política educacional que estabelece “toda criança na escola”. Adotar, pois, uma **proposta pedagógica alternativa de Aceleração da Aprendizagem** é um dever da Escola Pública. Recuperar e fortalecer o autoconceito, a auto-estima, e **possibilitar que aprendizagens sejam realizadas em circunstâncias distintas das do processo convencional (prazo reduzido, estratégias pedagógicas diferenciadas, currículo específico, etc.)** significam, por parte da escola, o resgate de uma clientela que a própria escola excluiu de seus processos<sup>192</sup>. (grifos meus)

Utilizo essa única referência às Classes de Aceleração, contidas no *Currículo da Educação Básica*, para tentar compreender a (des) organização das mesmas na SEEDF. Primeiro percebo que atendimento especializado não é uma realidade nessas Classes. Em seguida, percebo que o desprestígio inicia-se já no momento da escolha de classe/turma/professor. Geralmente essas classes/turmas são as últimas a serem escolhidas, ficando assim na maioria dos casos com a (o) professora (professor) com menos tempo de

---

<sup>191</sup> Como fala Vygotsky “*estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*”. Por viver/analisar no devir investigativo já apresento algumas questões de ordem metodológicas, mesmo não sendo esse o capítulo específico para tal.

<sup>192</sup> SEEDF/FEDF/DP. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série*. 2000. p. 18.

serviço<sup>193</sup>. Isso quando a negação em assumi-las chega ao ponto de ter que solicitar a contratação de um professor temporário<sup>194</sup> para atuar na mesma.

Outras ações contidas no documento como: propostas alternativas, prazos reduzidos, estratégias pedagógicas diferenciadas e um currículo específico; não se operacionalizam na realidade dessas CAAL's. O que se percebe é que o mesmo processo convencional<sup>195</sup> utilizados nas turmas de 1ª série (com crianças de 06 e 07 anos) é repetido nessas classes/turmas pela falta de orientação curricular e de *ações pedagógicas diferenciadas* que encaram a não-aprendizagem no contexto em que aparecem.

Evidenciadas essas ações, aproximo-as do movimento em que vozes, sons e gestos se afirmam/afinam/desafirmam/desafinam, ou seja, se complementam na contradição do *Complexo Vitae Musical*. Nessa complementaridade de contradição, da mesma forma que na música, existe a possibilidade de se usar a mesma letra e produzir múltiplas interpretações/melodias. Também essas diretrizes presentes no *Currículo Básico* podem representar a possibilidade de reorganização do processo de aprendizagem nas CAAL's.

Diretrizes que registradas com verbos no futuro e no infinitivo (*deverão receber atendimento especializado. Adotar, pois, uma proposta alternativa.*), e que não se operacionalizam na realidade ocorrente/presente, abrem possibilidades para que me insira de forma ativa-participativa e busque ações pedagógicas diferenciadas<sup>196</sup> que objetivem superar as condições de não-aprendizagem. Ações sustentadas pela ação-constitutiva-mútua, pela dialogia-dialética e pela nova organização/exercitação curricular, dentre outros elementos constitutivos do *Complexo Vitae Musical*.

Nesse caminhar em que vozes, sons, gestos viveres e sentires se integram, torna-se necessário conhecer particularidades dos múltiplos elementos que compõem esse *Complexo de Vida-música*. Assim, as particularidades do objeto de estudo, ressoam/propagam possibilitando um retrocesso histórico necessário para compreensão das relações sociais que perpassam as Classes de Alfabetização.

Considero pertinente apresentar, brevemente, alguns elementos/ações/práticas que historicamente vêm sendo circunscritos às Classes da Alfabetização. Destaco assim o *Ciclo Básico de Alfabetização* (CBA) como ponto de partida.

---

<sup>193</sup> A escolha de turma tem como critério único na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal o tempo de serviço, professoras (es) com mais tempo de serviço escolhem primeiro as turmas para atuarem.

<sup>194</sup> Professor contratado por tempo determinado sem concurso público para suprir carências na SEEDF (que deveriam ser temporárias).

<sup>195</sup> Termo utilizado pelo *Currículo Básico* ao referir-se ao trabalho pedagógico nas turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

<sup>196</sup> Ações pedagógicas diferenciadas explicitadas no Capítulo 5: Caminhar Metodológico (páginas 118 - 159).

Esse projeto tem início em 1986, sendo ratificado em 1993 pelo *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal* (1993), que considera que:

No Distrito Federal, adota-se, para a fase inicial, a estratégia de Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, que consiste na reordenação dos princípios administrativos-pedagógicos e curriculares das séries iniciais, não se constituindo em método de ensino. A reorganização administrativa prevê o desenvolvimento do processo inicial de alfabetização em bloco único, articulado ao sistema seriado. Ao final do CBA, os alunos são promovidos à terceira série do Ensino Fundamental, desde que tenham adquirido os mecanismos básicos de leitura e escrita, bem como os demais conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos. As mudanças introduzidas pelo CBA decorrem de uma postura conceitual: a alfabetização, como um processo contínuo e dinâmico, não se presta a compartimentalização da aprendizagem em etapas rígidas e demarcadas e respeita o ritmo próprio de cada aluno, **evitando sua volta ao ponto de partida** (o que provoca a repetência). Nesse sentido, o CBA compreende um ciclo previsto para dois anos, podendo o aluno, excepcionalmente, cursá-lo em menos tempo<sup>197</sup>. (grifos meus)

Na inserção em que vozes, sentires e viveres chegam/somam-se e ecoam, não poderia deixar de analisar, à luz da realidade ocorrida/ocorrente, os reflexos na rede pública que não são expressos por essa estratégia administrativos-pedagógicos e curriculares.

Relembro que esse ciclo previsto para dois anos se subdivide em três níveis: *Iniciando*, *Continuando* e *Concluindo*. A educanda (o) que ingressa no *Iniciando*, caso alfabetizada (o) é promovida (o), a qualquer época do ano, para o *Concluindo*. Caso contrário, fica no nível *Continuando* até que se alfabetize. Surgem então alguns questionamentos: Aquelas (es) que não se alfabetizarem nesses dois anos, o que acontece? Pode então as (os) educandas (os) “repetirem” mesmo dentro do ciclo?

O que a realidade ocorrida/ocorrente tem demonstrado é que aquelas (es) que não se alfabetizam nesses dois anos ficam retidas (os) no nível *Continuando*. Como o *Currículo* não volta ao ponto de partida (*Iniciando*) o que se configura é uma reprovação/repetência/retenção disfarçada. A retenção que sofre essa educanda (o) se for superior a dois anos a torna potencial estudante de uma Classe de Aceleração – Alfabetização.

No segundo semestre de 1995, com a implantação da *Escola Candanga: Uma Lição*

---

<sup>197</sup> DF/SE/FEDF. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Organizado por: Sofia M.T. da Cunha, Fábio L. Dantas, Cirlene M. Almeida e Magda de F. Quirino – Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia, 1993. p. 449 - 500

de *Cidadania*, proposta pelo Governo Democrático e Popular<sup>198</sup>; surgem tentativas de mudança de paradigmas na educação do Distrito Federal. O documento que apresenta os fundamentos políticos e pedagógicos dessa proposta assume esse nome na esperança de “resgatar a utopia pioneira e mestiça que esteve presente na origem da cidade<sup>199</sup>”, chegando a evidenciar que:

A Escola Candanga será assim chamada para explicitar seu compromisso com a história do Distrito Federal. Busca no termo candango sua referência ao sonho e tenacidade de quantos vieram para construir, no cerrado brasileiro, a capital de toda a nação. Ao mesmo tempo, resgata das nossas origens a força transformadora das utopias compartilhadas por milhares. Os primeiros construtores de Brasília sonharam juntos e tocam a obra como uma orquestra de máquinas e esperanças; chamavam-se candangos com o orgulho de um artista diante de sua criação<sup>200</sup>.

Na tentativa de implementar o sonho de uma nova escola no Distrito Federal, educadoras (es) sonham como os candangos que, “com suor e com cimento”<sup>201</sup> erguem a nova capital. Elaboram os fundamentos políticos e pedagógicos da proposta e conclamam a todos da rede pública a abraçar esse ideal. Esses fundamentos são expressos em dois documentos. O primeiro no *Plano Quadrienal de Educação do DF – 1995-1998*, apresentado pelo Governo Democrático e Popular, com o objetivo de avaliar a situação da educação local, bem como definir as políticas, os programas, os projetos e as metas para o quadriênio que se inicia. Esse documento considera:

Fundamental construir uma política educacional que, para ser compatível com as exigências do nosso tempo, estruture-se em quatro grandes linhas de ação: a universalização do acesso e a garantia da permanência do aluno na escola; a qualidade do ensino; a autonomia e a democratização da escola; e a valorização dos trabalhadores em educação. Isto significa construir uma Escola Cidadã: autônoma, democrática e de qualidade<sup>202</sup>.

O outro documento denominado *Cadernos da Escola Candanga* (1997), objetiva apresentar as bases filosóficas, teóricas e metodológicas da nova proposta organizativa do sistema público de ensino do DF. De acordo com esse documento a Escola Candanga é uma escola cidadã, que tem por objetivo:

Afirmar e reafirmar valores, formar indivíduos livres, críticos, conscientes de seus papéis enquanto sujeitos da história; seres humanos que assumam a essência de sua condição e estejam dispostos a tornar o planeta um espaço de organização social onde a ética e a justiça

---

<sup>198</sup> Governo eleito em 1994 através da coligação de partidos como o PT, PC do B, PCB, PSB, PDT, PV. Sendo Governador o Professor e ex-reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Buarque.

<sup>199</sup> FEDF/SE/DP – Fundação Educacional do Distrito Federal. *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania. Cadernos da Escola Candanga* – Série Fundamentos políticos-pedagógicos, 1. 2ª edição. Brasília, 1997. p. 5

<sup>200</sup> FEDF/SE/DP. op. cit. p. 7

<sup>201</sup> Trecho do poema : Operário em Construção, de Vinicius de Moraes

<sup>202</sup> GDF/SE – Governo do Distrito Federal/Secretaria de Educação. *Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998)*. Brasília, 1995. p. 3.

possam afirmar-se em oposição a competitividade cega, à exclusão e ao egoísmo mesquinho<sup>203</sup>.

Por ora não é meu objetivo analisar os fundamentos políticos e pedagógicos da Escola Candanga, no entanto, o estudo desses documentos me leva a perceber a forma como as (os) educandas (os) em defasagem idade/série são historicamente excluídas (os) em algumas propostas curriculares/metodológicas.

Com base nesses documentos, a formação de turmas passa a considerar como critérios básicos, idade e desenvolvimento global das (os) educandas (os), sendo que na prática o primeiro critério torna-se preponderante nessa estratégia de formação de turmas. Nessa nova proposta como ficam as (os) jovens em defasagem idade/série? São matriculadas (os) em turmas que comportam estudantes com dois anos ou mais de defasagem? Essas são chamadas na nova proposta de Turmas de Reintegração – TR's.

Não só a nomenclatura das classes que comportam essas (es) jovens muda. Os princípios orientadores da nova proposta propõe a substituição do sistema seriado pelas fases de formação. Segundo o “*Cadernos da Escola Candanga*” (1997) as fases “*correspondem a um reconhecimento da existência de ciclos de desenvolvimento das crianças e jovens, confirmada pelos estudos das ciências humanas na modernidade*<sup>204</sup>”. O mesmo documento define que:

Cada fase compreende a construção de conhecimentos em processo de socialização, vivências e experiências, contemplando as diversas vias de que os seres humanos se valem para construir conceitos. Não se pretende, com a organização das fases, criar unidades compartmentadas, mas períodos adequados à idade de formação dos alunos, sem perder de vista o grande ciclo da educação básica fundamental. Essa estrutura mais flexível se contrapõe à rigidez da seriação, à exigência de prontidão e busca de ritmos padronizadas, aos tempos de curtos de aprovação e reprovação, às injustas interrupções do percurso natural dos educandos com seus pares<sup>205</sup>.

Mesmo com orientações que, teoricamente preocupam-se com as (os) jovens, o mesmo documento destaca critérios semelhantes para encaixar nas turmas as educandas (os) que não freqüentam a escola e têm mais de 9 anos, salvo nos casos em que a (o) jovem apresente desenvolvimento global para cursar a 2ª fase de formação (que compreende turmas de educandas (os) dos 9 aos 11 anos de idade). A primeira e a segunda fase de formação são idealizadas da seguinte forma:

A primeira fase de formação corresponde ao período de desenvolvimento da criança em que ela se envolve em processos mais amplos de socialização. É nessa fase também que a criança se apropria dos símbolos da linguagem escrita, diversificando o seu universo cultural. [...] A segunda fase é um momento de maior ampliação do universo cultural e de melhor articulação

---

<sup>203</sup> FEDF/SE/DP. op. cit. p. 32.

<sup>204</sup> FEDF/SE/DP. op. cit. p. 23

<sup>205</sup> FEDF/SE/DP. idem. p. 23 – 24

das diversas linguagens. Nessa fase, com o aprofundamento das experiências educativas vivenciadas, a criança vai ampliando o seu pensamento abstrato e passa a descentrar-se, o que é básico de novas atitudes e do comportamento cooperativo<sup>206</sup>.

Na prática, os problemas que afligem as educandas (os) do nível *Continuando* do Ciclo Básico de Alfabetização não são superados nas Turmas de Reintegração (TR's). Não acontecem intervenções pedagógicas que busquem ampliar o universo cultural e melhorar a articulação das diversas linguagens, como idealizadas no documento que define as fases de formação. Pergunto-me se ações e projetos isolados, concebidos e executados pelos professores, sem a participação orgânica dos gestores públicos, não acabam deixando as TR's apenas no plano idealizado! Se a não operacionalização de ações concretas que objetivem superar a não-aprendizagem dessas (es) educandas (os) não acaba perpetuando o processo de retenção!

Muda-se o palco, muda-se o cenário político e, conseqüentemente, pedagógico do Distrito Federal. Outras vozes surgem no cerrado, outra sonoridade, outra vertente musical. A melodia que surge nega o até então cantado no cenário pedagógico/político de Brasília.

Em 1999, o Distrito Federal passa por uma nova transição de governo. Após eleição, assume o governador Joaquim Domingos Roriz<sup>207</sup>.

Surgem outros pressupostos teóricos para a educação pública do DF, baseados nas competências, procedimentos e habilidades<sup>208</sup>, expressos no *Currículo da Educação Básica*.

Por se ancorar na teoria cognitiva da aprendizagem, defendida por Ausubel, os novos gestores da Secretaria de Educação do DF, acreditam que a aprendizagem torna-se significativa quando novas informações apóiam-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Conceitos esses denominados de “subsunçores”, originados das experiências de vida de cada ser humano<sup>209</sup>.

Segundo os novos pressupostos, as hierarquias conceituais advindas do movimento entre as estruturas cognitivas e do processamento das informações, geram um conjunto de habilidades a serem utilizadas pelo indivíduo no âmbito escolar e da própria vida. As habilidades que possibilitam o homem situar-se no mundo e decidir como agir, geram as chamadas competências. Nesse sentido trago uma elaboração contida no *Currículo da*

---

<sup>206</sup> FEDF/SE/DP. id.ibid. p. 25 – 28. passim.

<sup>207</sup> Esse é o terceiro mandato de Joaquim Roriz. No Primeiro é indicado pelo Presidente da República José Sarney. No segundo é eleito em 1992, sendo candidato de uma coligação que engloba entre outros partidos PMDB, PFL, PSDB e PTB. Coligação que contribui para elegê-lo novamente em 1998.

<sup>208</sup> Essa perspectiva adotada na SEEDF, fundamenta-se nos estudos de Ausubel sobre aprendizagem significativas.

<sup>209</sup> SEEDF/FEDF/DP. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série*. 2000. p. 11.

Educação Básica que diz:

O homem, para conquistar e ampliar esse espaço, precisa desenvolver habilidades e dominar competências. Por isso, precisa realizar aprendizagens significativas que se associem e se interagem às suas estruturas cognitivas e as mantenham em constante atividade, sempre prontas para a ação (competências)<sup>210</sup>.

Nesse mesmo período retorna-se ao regime de seriação e a (o) “educanda (o) que não apresentam” habilidades e competências para acompanhar as turmas de 1ª e 2ª séries, compõem as Classes de Aceleração da Aprendizagem – Alfabetização, antes chamadas, na Escola Candanga, de Turmas de Reintegração.

Um projeto intitulado: *Programa de Aceleração da Aprendizagem para escolas Públicas do Distrito Federal* é encaminhado pela Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção para o Conselho de Educação do Distrito Federal. O mesmo é apreciado e aprovado por meio do parecer nº 193/2002 – CEDF. Parecer que institucionaliza as Classes de Aceleração da Aprendizagem e apresenta seus objetivos e formas de funcionamento.

Como objetivo geral, pretende “*corrigir o fluxo escolar dos alunos defasados em idade-série*<sup>211</sup>”. Como objetivos específicos “*acelerar a escolarização dos alunos em duas ou até três séries; inserir os alunos, ao final do ano letivo, na série em que apresentem condições de prosseguimento*<sup>212</sup>”.

Quanto à forma de funcionamento, o parecer determina dois níveis para essas Classes. O primeiro nível “*corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, e é realizado em duas etapas: Classes de Aceleração da Aprendizagem/Alfabetização – destinado aos alunos das séries iniciais, **com o objetivo de alfabetizá-los**; Classes de Aceleração da Aprendizagem/Séries iniciais – destinadas aos **alunos que possuem domínio da leitura e da escrita**, e têm por objetivo acelerar seus estudos até, no máximo, a 6ª série*<sup>213</sup>” (grifos meus).

O segundo nível das Classes de Aceleração é “*destinado aos alunos das séries finais (5ª, 6ª e 7ª), com o objetivo de acelerar seus estudos em até dois anos, permitindo-os alcançar, no máximo, a 1ª série do ensino médio, num período de 1 (um) ou 2 (dois) anos*<sup>214</sup>”.

As percepções das práticas nas Classes de Aceleração/Alfabetização ganham ancoragem nesse parecer e me levam a questionar que alfabetização é está que acontece nas escolas e que, sustentadas pelo parecer, preocupa-se em desenvolver uma alfabetização

---

<sup>210</sup> SEEDF/FEDF/DP. op. cit. p. 12.

<sup>211</sup> CEDF, Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 193 de 01 de outubro de 2002.

<sup>212</sup> CEDF. id. ibid.

<sup>213</sup> CEDF. ibid.

<sup>214</sup> CEDF. ibidem.

preocupada em demasia com os domínios da leitura e da escrita, para que os *alunos*<sup>215</sup> sejam acelerados?

Percebo que nesses três momentos de “estruturação” do sistema público de ensino do Distrito Federal, existe a preocupação em corrigir o fluxo curricular. Na prática, nos três momentos<sup>216</sup>, cria-se classes/turmas que aglutinam as (os) jovens mantendo-as (os) na escola através de subterfúgios que tentam, prioritariamente, “corrigir o fluxo” (defasagem). Não se preocupando em formular uma proposta de alfabetização que ultrapasse o mero e insuficiente domínio da leitura e da escrita.

Jovens que não encontram significado na simples aquisição da leitura e da escrita lutam para permanecerem nessas classes/turmas, mas ao completarem 15 anos, se não conseguem se “*ionizar a ponto de ascender à condição de partícula acelerável*”<sup>217</sup>, não podem mais cursar o ensino regular diurno.

Com esse “convite” à evasão, as tentativas de correção da defasagem continuam na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo no ensino noturno.

A pouca idade para se deslocarem às escolas (que geralmente ficam longe de suas residências) e a necessidade de se subempregarem, por questões de sobrevivência, os obrigam à privação/evasão escolar. Esse percurso contribui para o processo de divisão social do trabalho, pois como diz Luiz Carlos de Freitas: “*os que se mantêm na escola terão chance de serem encaminhados para as atividades intelectuais, enquanto os que evadem se dirigem para as tarefas manuais*”<sup>218</sup>.

As contradições que envolvem as CAAL’s refletem ações políticas-ideológicas mantenedoras da hegemonia do modelo escolar existente que, sustentado numa organização meritocrática, perpetua essa lógica excludente. Por outro lado, as mesmas contradições refratam a luta existente entre os movimentos de manutenção dessa lógica e o de superação das excludências.

Abre-se então a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia capaz de apresentar novas ações políticas-ideológicas-pedagógicas que superem o reducionismo do processo alfabetizador. Reduccionismo espelhado pela simples aquisição do ler e escrever.

---

<sup>215</sup> Uso alunos apenas no momento em que desejo marcar a carga semântica da palavra no sentido de determinar ser sem luz. Em outros momentos opto por educandas (os) e/ou estudantes.

<sup>216</sup> Os três momentos a que me refiro são o CBA, a Escola Candanga e a atual proposta baseada em habilidades e procedimentos. Está última ainda vigora pelo fato do Governador Joaquim Roriz ter sido reeleito em 2002 para mais quatro anos de mandato.

<sup>217</sup> Uso a figura de linguagem para, de forma irônica, demonstrar que são seres humanos em processo de aprendizagem e não elementos físicos/químicos passíveis de aceleração.

<sup>218</sup> FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Pensar nessa luta contra-hegemônica ao instituído me remete a pensar em algumas categorias gramscianas que conduzem a essa luta.

Gramsci, ao elaborar a Teoria Ampliada de Estado (a partir das proposições de Marx, Engels e Lênin), apresenta os dois pilares básicos que, entrelaçados dialeticamente, sustentam o Estado. Trata-se da sociedade política e da sociedade civil<sup>219</sup>.

Em síntese, sociedade política é constituída pelo conjunto de mecanismos que possibilita à classe dominante manter o monopólio legal dos aparelhos repressivos/coercitivos e burocráticos, buscando o consenso através da disseminação de uma ideologia justificadora da sociedade. Ou seja, através da luta entre a sociedade política e a sociedade civil (entre as classes sociais) se constitui uma hegemonia<sup>220</sup>.

A sociedade civil, por sua vez constituída pelo conjunto das organizações responsáveis pela difusão e/ou elaboração de ideologias, compreendendo escolas, igrejas, partidos, sindicatos e as organizações materiais de cultura (revistas, jornais, meios de comunicação de massas etc)<sup>221</sup>.

Para Reis (1988) no entrelaçamento desses dois pilares a hegemonia é entendida como:

[...] o domínio e direção de uma classe sobre a outra, ou de uma classe sobre frações destas classes. Este domínio e direção ocorrem em nível da sociedade política e da sociedade civil. Como a hegemonia acontece ou se ganha na luta, ela pode representar, de um lado, a luta pela manutenção e conservação da hegemonia através de mecanismos coercitivos ou ideológicos persuasivos. De outro, pode representar a luta de uma determinada classe, pela conquista da hegemonia, no caso, da classe dominada sobre a classe dominante<sup>222</sup>.

É nesta luta pela hegemonia do controle dos aparelhos do Estado e através de justificativas coercitivas – por meio de pareceres, programas, currículos e projetos – que a visão reducionista de alfabetização se sustenta e se hegemoniza.

Ancorado nas/pelas proposições de Gramsci (e outros), reafirmo o compromisso de, na inserção-participativa-superativa, construir coletivamente, em nível da sociedade civil - por sua vez no interior de uma organização de difusão/elaboração ideológica-pedagógica (a escola) - uma nova visão (uma contra-hegemonia) de homem, de mundo, de currículo e de ação pedagógica.

---

<sup>219</sup> GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1978. passim.

<sup>220</sup> GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o estado Moderno*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1980. p. 148 – 150. passim.

<sup>221</sup> GRAMSCI, Antonio. id. *ibid*.

<sup>222</sup> REIS, Renato Hilário dos. *E extensão universitária na relação universidade População: A Contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia – Programa Integrado de Saúde Comunitária*. Dissertação de Mestrado. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: março/1988.

### 3.5 – Alfabetização: alcances e possibilidades

Com a inserção-participativa-superativa em algumas Classes de Alfabetização, deparo-me com ações pedagógicas e justificativas “legais” de um processo alfabetizador voltado para a aquisição da leitura, da escrita e de simples cálculos. Assim, pergunto-me: Que alfabetização é essa? Quais os seus alcances? Que elementos a constituem?

No caminhar construtivo desse entendimento de alfabetização uma outra nomenclatura atravessa a tessitura de minhas formulações. Trata-se da ampliação de carga semântica que, delimita o sentido de alfabetização e tenta explicar os processos pedagógicos, cognitivos e sociais a partir de outros vocábulos. Propõe-se assim o uso dos vocábulos: alfabetismo e letramento.

As tentativas para delimitar a significação de alfabetização ganham impulso no início da década 90, quando nas discussões acadêmicas aparece o termo *alfabetismo* usado para designar concepções voltadas ao uso da leitura e da escrita em determinado contexto social, ou como formula Magda Soares<sup>223</sup>, alfabetismo seria um “conjunto de práticas governadas pela concepção de *o quê, como, quando e por quê ler e escrever*<sup>224</sup>” (grifos da autora).

Na pretensão de ampliar a carga semântica do vocábulo designado a explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita surge, advinda do termo inglês *literacy*, a palavra *letramento*.

Uma grande e congestionada avenida surge a partir das formulações apresentadas acerca da concepção de letramento. Dentre autoras e autores que apresentam tais formulações destaca-se Magda Soares (1998; 2002; 2003a; 2003b), Ângela Kleiman (1995; 1998), Vera Masagão Ribeiro (2004), Leda Verdiani Tfouni (1995) e Marcos Bagno (2002).

Segundo Magda Soares<sup>225</sup>, as tentativas de conceitualização possibilitam a emersão de duas vertentes que buscam explicar a concepção, sobretudo de letramento. De um lado Ângela Kleiman (1995) concebe letramento como “*as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as conseqüências delas sobre a*

---

<sup>223</sup> Texto publicado inicialmente com o título: *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. Revista Brasileira de educação, nº 1, ano 1, 1993. E, posteriormente, no livro: *Alfabetização e Letramento*.

<sup>224</sup> SOARES, Magda. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. In: *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

<sup>225</sup> SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita*. In.: *Educação & Sociedade*, dossiê *Letramento*. São Paulo: Cortez, Revista de Ciência da Educação, vol.23, dezembro de 2002. p. 144 – 145.

*sociedade*<sup>226</sup>”.

Encontro também outra formulação de letramento que se confronta com uma idéia reducionista de alfabetização. Nessa direção Leda Tfouni (1995) concebe letramento como “*as conseqüências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade*<sup>227</sup>”, afirmando um caráter social para o letramento, que se contrapõe (segundo a autora) ao caráter individual que tem a alfabetização.

Essa separação entre alfabetização e letramento, dá à primeira uma dimensão limitada em que atribui ao ato de alfabetizar apenas uma decodificação da língua oral em língua escrita e, vice-versa, decodificação da língua escrita em oral. Circunscrevendo o rico processo de alfabetização em mero ato de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

Atentando para a trajetória de produção de Magda Soares, é possível perceber que a autora em determinadas produções subscreve essa visão que considero limitada, ao dizer que “*tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente... [...] etimologicamente, o termo **alfabetização** não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’*”<sup>228</sup>. (grifos da autora)

Mesmo anos depois das primeiras definições de letramento se tenta restringir o significado de alfabetização. Enquanto a reduz a simples aquisição da leitura e da escrita, busca-se ampliar a significação de letramento. Nesse sentido é que continuo a análise de algumas proposições de Soares (2004a; 2004b). Ainda fazendo a cisão entre os conceitos, diz que:

É necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distingue-se tanto em relação aos *objetivos* de conhecimento quanto em relação aos *processos cognitivos e lingüísticos* de aprendizagem e, portanto, também de ensino desse diferentes objetos – isso explica porque é conveniente a distinção entre os dois processos<sup>229</sup>. (grifos da autora)

Em outra produção, a autora reconhece que os dois conceitos freqüentemente são confundidos e sobrepostos. Por isso diz ser necessário distingui-los, mas também aproximá-los, pois no campo educacional corre-se o risco de *ameaçar a especificidade* da

---

<sup>226</sup> KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita*. Campinas, S.P: Mercado da Letras, 1995. p. 21.

<sup>227</sup> TFOUNI, Leda V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995. p.20.

<sup>228</sup> SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003b. Publicado originalmente em Cadernos de Pesquisa, nº 52, de fevereiro de 1985.

<sup>229</sup> SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed, ano VIII, nº 29, fev/abril 2004b, p. 20.

alfabetização<sup>230</sup>. Assim, segue afirmando que:

(...) Embora correndo o risco de excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama *alfabetização*, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama *letramento*<sup>231</sup>. (grifos da autora)

Segue ainda buscando a associação entre os dois conceitos:

Embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida *no contexto de* práticas sociais de leitura e escrita e *por meio* dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se *na dependência da* e *por meio da* aprendizagem do sistema de escrita<sup>232</sup>. (grifos da autora)

Em outros momentos, a autora faz críticas a visão “liberal” que reduz pragmaticamente o conceito de leitura e de escrita, na tentativa de se alcançar uma perspectiva “radical” para esses conceitos:

Sob essa perspectiva de uma visão progressiva, “liberal” do conceito de domínio da leitura e da escrita, as habilidades de ler e escrever não podem ser dissociadas de seus usos, não podem ser desligadas das formas empíricas que efetivamente assumem na vida social; [...] as habilidades de leitura e de escritas não são vistas como “neutras”, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever<sup>233</sup>.

Buscando amenizar esse pragmatismo, Soares (2002) formula um outro conceito de letramento. Essa formulação tem o objetivo de ir além da dimensão prática e técnica do conceito. Introduce assim o sujeito-escritor-leitor nos eventos de letramento. A autora afirma que letramento é:

[...] não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, além de tudo isso, o *estado* ou a *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento*<sup>234</sup>. (grifos da autora)

Considero que as tentativas de trabalhar os conceitos de alfabetização e letramento de forma indissociáveis e interdependentes, de fazer críticas a essa visão liberal/pragmática e de integrar o sujeito leitor as práticas de ler e escrever; não diminuem o fosso entre esses

---

<sup>230</sup> SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, 2ª edição, Global, 2004a. p. 90. (grifos meus)

<sup>231</sup> SOARES, Magda. loc. cit.

<sup>232</sup> SOARES, Magda. id. ibid.

<sup>233</sup> SOARES, Magda. *A escola como espaço de domínio da leitura e da escrita*. Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola. Brasília: Secretária de educação Fundamental – MEC, 22 a 24 de agosto de 1994.

<sup>234</sup> SOARES, Magda. (2002) op. cit. p. 145.

conceitos. Não obstante, abre-se a possibilidade para uma visão de alfabetização em sentido lato.

Esse movimento indissociável e interdependente que perpassa os termos alfabetização e letramento afastam, mesmo que no campo teórico, a sobreposição de um conceito em relação ao outro e cria uma tentativa de intersecção entre os conceitos.

Mas nesse trabalho-pesquisa-vida assumo e trabalho com a amplitude do termo *alfabetização*. Essa não é uma opção por uma simples nomenclatura, mas sobretudo por considerar a alfabetização imbricada/imbricante de/por uma visão hologramática<sup>235</sup> e de totalidade.

A alfabetização que concebo/vivo/exerço não se reduz a simples aquisição da leitura e da escrita, mas como diz Freire (1983):

(...) alfabetização implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras das sílabas, desvinculadas de um **universo existencial** – coisas mortas ou semimortas – mas uma **atitude de criação e recriação**. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma **postura atuante sobre o seu contexto**<sup>236</sup>. (grifos meus)

Alfabetização, como esse ato criador e recriador de que fala Freire, que proporciona ao alfabetizando pensar/viver/agir no seu contexto existencial, abrindo a possibilidade para transformação de si, do outro e do conjunto da sociedade. A alfabetização de que falo, com Freire, não pode ser reduzida/dissociada do contexto social.

Alfabetização nessa perspectiva não pode ser vista como algo exterior ao indivíduo. Ela precisa valorizar a palavra-transformadora que perpassa a ação alfabetizadora e que transforma os atores desse processo. Com essa certeza, afirmo com Freire (1975) que alfabetização:

É a conseqüência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. [...] Reflexão sobre a própria alfabetização, que **deixa de ser algo externo ao homem**, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que **a palavra seja compreendida pelo homem na sua significação: como uma força de transformação do mundo**<sup>237</sup>. (grifos meus)

Concebida/vivida/exercida dessa forma, a alfabetização, como um dos organismos superestruturais na esfera da sociedade civil, poderá contribuir para uma transformação do homem e da sociedade. Podendo, dentro de uma ótica gramsciana<sup>238</sup>, contribuir na

---

<sup>235</sup> Visão hologramática apresentada no Capítulo 1 dessa dissertação à luz das formulações de Edgar Morin.

<sup>236</sup> FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) *Pesquisa participante*. 3ª ed. SP: Ed. Brasiliense, 1983. p. 72.

<sup>237</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. R. J.: Paz e Terra, 1975, 5ª ed. p. 117.

<sup>238</sup> Formulações apresentadas no tópico anterior, páginas 74 - 82.

superação de dificuldades e desigualdades. Reis (2000) diz que:

A ótica gramsciniana permite pensar a educação, uma escola, e no caso, uma alfabetização de jovens e adultos como contribuidora à reversão/superação da desigualdade ôntica do capitalismo, no contexto de uma sociedade como a nossa: capitalista, estruturada em classes e marcada pela desigualdade social (muitos produzem para usufruto de poucos). Entretanto, isto só pode ocorrer ou só pode existir a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que sob determinadas condições objetivas, se proporcione não só a constituição de um sujeito de saber (epistemológico), mas, também um sujeito de poder (político) [...] Em outros termos, pressupõe uma estratégia de ação, de reversão ou superação do capitalismo e sua desigualdade social, dentro da qual está presente e considerada uma ação educativa, no caso, um processo de alfabetização, que se configure contra-ideológico à ideologia dominante. E que se expresse como um contra-poder ao poder predominante<sup>239</sup>.

Alfabetização que abraça e se sustenta em iniciativas pedagógicas que têm como eixo estratégias de ações educativas voltadas para superação/reversão das desigualdades, sejam elas sociais, cognitivas e/ou afetivas. Iniciativas pedagógicas, marcadas por uma intencionalidade, em que um sujeito está se constituindo de forma relacional (eu, o outro e o contexto). Dessa forma, no processo alfabetizador “*Constitui-se pelo outro, constituindo-se a si mesmo e simultaneamente constituindo o outro. É constituído pela sociedade, ao mesmo tempo em que constitui esta mesma sociedade (o contexto histórico cultural) em que está inserido*”<sup>240</sup>.

Intencionalidade pedagógica/política/social/educativa que constrói cotidianamente a possibilidade do sujeito se constituir nos limites e possibilidades das relações sociais de classe. Por ser de classe, essas relações afirmam o capitalismo, em face da sua hegemonia, mas também, simultaneamente o nega<sup>241</sup>. Negação que traz consigo a construção de uma contra-ideologia, de um contra-poder, que leva as (os) educandas (os) a desenvolver um outro modo de ser.

Tendo a intencionalidade de exercitar um processo alfabetizador voltado para a superação das desigualdades sociais, cognitivas e/ou afetivas o aspecto transformador, perpassa e se torna inerente à vida das (os) educandas (os), da (o) educadora/educador, do pesquisador e demais participantes do processo educativo. Intencionalidade política-epistemológica que Reis (2000) formula como sendo:

Ação alfabetizadora que intenciona não só uma apropriação da leitura, escrita e do cálculo em sentido estrito, mas, também apropriação intrínseca a um processo de aprendizagem e desenvolvimento, situado na contradição das relações sociais vividas e enfrentadas pelos vários sujeitos participantes do processo alfabetizador. Nesse processo, se constituindo praxicamente a autotransformação de cada sujeito. Sua transformação na relação com o outro ou outros. E toda essa transformação do sujeito e de sujeitos, sendo constituída e constituindo o contexto

---

<sup>239</sup> REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 41.

<sup>240</sup> REIS, Renato Hilário dos. op. cit. p. 45.

<sup>241</sup> REIS, Renato Hilário dos. id. ibid.

histórico cultural em que estão inseridos<sup>242</sup>.

Ao pensar e conceber essas transformações como parte constitutiva/constituente do processo alfabetizador torna-se necessário assumir que elas se dão no contexto de um processo de *significação* que ocorre com cada sujeito na relação consigo mesmo, nas relações uns com os outros e com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

Ao apresentar o que estou concebendo (com Vygotsky, Pino, Reis e outros) como significação, é preciso reafirmar o que Vygotsky repetidas vezes diz em suas obras: que “*nós nos tornamos nós mesmos através dos outros*”. Reafirmado isto. É preciso dizer ainda que esse outro não pode ser visto como um simples mediador instrumental no desenvolvimento histórico-cultural de um determinado sujeito.

Ao explicar o desenvolvimento cultural a partir do processo de significação, Angel Pino (2000), retoma formulações de Vygotsky e diz que este considera que o desenvolvimento histórico-cultural passa por três momentos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si:

O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” *em si* adquire *significação* para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou *gênero*, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica<sup>243</sup>. (grifos do autor)

Vygotsky marca em suas obras esse movimento em que o indivíduo com outro constrói sua própria história. É importante lembrar que nesses três momentos não existe uma ação-constitutiva estabelecida a priori. As ações ocorrem simultaneamente possibilitando ao indivíduo se constituir, constituir ao outro e colabora para a constituição da sociedade através das relações sociais estabelecidas.

Com um exemplo aparentemente simples (o ato de apontar pela criança), Vygotsky demonstra o caminho da inserção da criança na história cultural dos homens. Em síntese diz

---

<sup>242</sup> REIS, Renato Hilário dos. opus. citatum. p. 63.

<sup>243</sup> PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. In.: Educação e Sociedade: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª ed. p. 65 – 66.

que, é pela significação que o outro atribui às expressões da vida natural ou biológica da criança, como por exemplo o movimento de apontar, é que estas adquirem significação para ela. Assim, afirma que “*a criança é a última a reconhecer seu gesto*”, ou seja, só capta a significação do seu ato através do outro<sup>244</sup>.

Esse caminhar histórico-cultural e os processos de significação levam Angel Pino (1996) a construir, a partir das formulações de Vygotsky, asserções que marcam o papel das relações sociais na constituição do indivíduo no plano pessoal. Afirma que:

[...] o modo pela qual a criança (cada ser humano) se torna um ser cultural é a sua inserção, com a mediação do outro, no circuito da significação ou da semiose humana. E que nesta linha de raciocínio, as funções psicológicas superiores de que fala Vygotsky (1981) são a versão pessoal (conversão) da significação que a sociedade atribuiu às relações sociais em que está envolvida. As funções psicológicas superiores constituíram, portanto, a projeção no plano pessoal (esfera privada) da trama das relações sociais (esfera pública)<sup>245</sup>.

O papel das relações sociais na constituição histórico-cultural do homem remete a várias questões que precisam ser discutidas para que sirvam de elementos de análise dentro desse trabalho-pesquisa-vida. Questões como *conversão*, *internalização*, *significação* e *semiose* que, circundados por polêmicas, tornam-se necessários para compreensão do processo de constituição.

Para que se compreenda o alcance do conceito de internalização, na perspectiva de Vygotsky, faço uma separação didática de alguns termos/conceitos que a compõe na tentativa de explicá-la, bem como superar algumas polêmicas.

Partindo do estudo do termo *conversão*, torna-se possível perceber - em primeira análise - que ele se refere à transformação das relações sociais em funções psicológicas, num movimento simultâneo. Aprofundando a análise, percebe-se que a conversão remete à mudança de uma condição “X” para uma condição “Y”. Mudança que conserva algo essencial na relação constitutiva/constituente, tornando assim o processo de conversão um processo reversível. Reversibilidade que, por sua vez, é função mediadora da significação, pois o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social, garantindo assim a coerência e a simultaneidade entre os mundos públicos e privados da pessoa.

Conversão, reversibilidade, esfera pública e privada são alguns dos elementos que Pino (2000) utiliza para explicar o que ocorre nos processos de significação. O autor apresenta dois sentidos para o termo conversão na tentativa de esclarecer a maneira como se dá o

---

<sup>244</sup> PINO, Angel. id. *ibid.*

<sup>245</sup> PINO, Angel. *Constituição e Modos de Significação do Sujeito no Contexto da Pré-escola*. Coletânea da ANPEPP, vol. IV: investigação da criança em interação social, Maria Isabel Pedrosa (org.). Recife: editora Universitária da UFPE, 1996, p. 27.

processo de transformação ou internalização.

Dos vários sentidos em que o termo “conversão” é usado na linguagem comum e erudita, destacam-se dois que podem nos dar uma pista para esclarecer o que buscamos. Refiro-me, de um lado, ao sentido que o termo tem em física: mudança de um corpo de um estado a outro (por exemplo, a conversão de um corpo do estado sólido para o estado líquido). De outro lado, refiro-me ao uso comum desse termo para designar a mudança por que podem passar as pessoas no campo das idéias (políticas, sociais ou religiosas) num determinado momento de sua vida. Em ambos os casos, a mudança pressupõe a emergência de algo novo e diferente a partir de algo que, na sua essência, continua o mesmo (a água não deixa de ser água por passar do estado líquido ao estado gasoso ou sólido e a pessoa não deixa de ser ela por mudar de religião ou ideologia, mas, em ambos os casos nem a água nem a pessoa são as mesmas). A conversão implica uma diferença de uma semelhança<sup>246</sup>.

Com as pistas fornecidas, torna-se possível dizer que a pessoa ao passar pelo processo de conversão transforma, simultânea e dialeticamente, as relações sociais em relações intrapessoais. Nesse processo o elemento que continua o mesmo é a significação.

Essa simultaneidade dialética é expressa por Pino (1996) quando diz que: “*a significação social das relações é convertida em significação pessoal (“quase social”) dessas relações. Estas adquirem o sentido que lhes dá o indivíduo*”<sup>247</sup>. Com intuito de reforçar essa simultaneidade trago as formulações de Bakhtin acerca da refração dialética. Para ele nesse processo de refração dialética o signo não é parte apenas da realidade, pois o indivíduo apreende o signo através do outro, mas também reflete e refrata o seu ser (e do outro) no signo<sup>248</sup>.

Essa visão hologramática do processo de significação me leva a perceber que ocorre um processo de interpretação de signos; pois, como formula Charles Peirce (1990 apud PINO 2000), esse processo torna o indivíduo:

[...] *interpretante* justamente porque a significação do signo tem de ser interpretada e, para tanto, este tem de ser interpretável. E o *interpretante* que permite que haja *conversão* da significação do signo em significação do seu interprete. Como salienta este autor, ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do interprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente<sup>249</sup>. (grifos do autor)

Essa rede de significação que gera ou converte uma significação em outra, permitindo constantes produção de sentido numa relação dialógica é o que se entende por semiose ou processo semiótico.

---

<sup>246</sup> PINO, Angel. (2000) op.cit. 68.

<sup>247</sup> PINO, Angel. id. ibid

<sup>248</sup> Proposições apresentas no Capítulo I, página 14, desse trabalho a partir das formulações de: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b. p. 44.

<sup>249</sup> PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo Perspectiva, 1990. apud: PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. In.: Educação e Sociedade: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª ed. p. 69

Após ter chegado até esse processo semiótico, retorno à questão da significação. Esta, vista como um mecanismo, que através da palavra do outro possibilita a conversão das relações sociais em funções superiores do indivíduo. A conversão que torna possível esse movimento intrapessoal se dá através da internalização, mas o que é internalizado é a significação das coisas e não as coisas em si mesmas.

Para esclarecer melhor essa internalização Pino (2000) diz que:

[...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale dizer que o que é internalizado é a significação que o *outro* da relação tem para o *eu*; o que, no movimento dialético da relação, da ao *eu* as coordenadas para saber que ele é que posição ocupa é o que se espera dele. Dito de outra forma, é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade – o que é coerente com o modelo dos três estágios<sup>250</sup> [apresentados anteriormente].

O processo de conversão não é automático, ao contrário, requer um sujeito interpretante que gera, indefinidamente, outro (s) interpretante (s), outro (s) signo (s) e outro (s) contexto (s) sócio-cultural. Asserção que rompe com a visão dicotômica e simplista que imprime às construções de Vygotsky um inexistente erro epistemológico: a destituição do sujeito em detrimento de um determinismo do meio social-cultural. Ou seja, entendido esse processo pode se acalmar os que criticam Vygotsky em função da falsa supremacia das questões interpessoais (externo) em detrimento das intrapessoais (interno).

Relembrando o princípio hologramático social<sup>251</sup>, pelo qual o indivíduo é a intersecção/união/resultado dos diversos momentos que o constitui como ser social, torna-se necessário considerar que esses processos (internalização, conversão, significação etc) ocorrem de forma simultânea.

Necessário também é marcar simultaneidade dialética para fazer frente à visão mecanicista que fazem uma leitura equivocada desses processos, considerando que a dinâmica social (interpessoal) predomina sobre a dimensão individual (intrapessoal).

Considero nesse trabalho-pesquisa-vida que a sociedade onde ocorrem as relações interpessoais são, como diz Marx, “*uma rica totalidade de determinações e relações diversas*”, ou seja, a sociedade é algo concreto e por sua vez “*O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso*<sup>252</sup>”. Percebendo esse movimento de simultaneidade/síntese/unidade, rechaça-se a idéia de haver primeiro uma

---

<sup>250</sup> PINO, Angel. op.cit. 68.

<sup>251</sup> Princípio apresentado no Capítulo I (p.13) desse texto, com base nas formulações de Morin (2000a e 2000b).

<sup>252</sup> MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes*. Tradução de Edgar Malagod. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 14

relação interpessoal para depois haver um processo intrapessoal por meio da internalização. Esses processos são simultâneos.

Com o objetivo de aproximar a discussão acerca da internalização da perspectiva histórico-cultural, Angel Pino (1990) apresenta a categoria do público e do privado imbricados relacional e dialeticamente em contraposição às categorias de interno e externo, propondo assim uma análise dialética do processo de internalização:

[...] o modo pelo qual a criança (cada ser humano) se torna um ser cultural é a sua inserção com a mediação do outro, no circuito da significação ou da semiose humana. E o que nesta linha de raciocínio, as funções psicológicas superiores de que fala Vygotsky (1981) são a versão pessoal (conversão) da significação que a sociedade atribui às relações sociais em que está envolvida. As funções psicológicas superiores constituíram, portanto, a projeção no plano pessoal (esfera privada) da trama das relações sociais (esfera pública)<sup>253</sup>.

Dessa forma, olhar para a questão dos processos externos e internos, pressupõe analisar na simultaneidade dialética a trama das relações sociais que envolve não só os aspectos individuais, mas de forma relacional e simultânea os aspectos sociais. Nessa perspectiva Reis (2000) contribui para compreensão dessa simultaneidade ao dizer que:

O desenvolvimento da individualidade humana se dá, pois, em um processo histórico, segundo condições específicas de um determinado momento histórico das forças produtivas e das relações sociais características destas. Esse desenvolvimento tem ao mesmo tempo um caráter singular: específico e geral: de totalidade. Em cada indivíduo está interiorizada ou se interiorizando/se exteriorizando, simultaneamente, as relações sociais, segundo cada tempo e época. A individualidade é ou são as relações sociais. À medida que o indivíduo se constitui, ele está constituindo e é constitutivo das relações sociais<sup>254</sup>.

Sendo esses processos simultâneos, envolto por uma “*reciprocidade que é precisamente o processo dialético*”<sup>255</sup>, reafirmo que o sujeito age sobre os objetos/conhecimentos através de uma atividade mediada socialmente, pelo outro e pelos signos, tornando-se assim um processo de aprendizagem mútua. A respeito da mediação por signos Reis (2000) contribui ao demonstrar que a realidade é o complexo de múltiplas determinações e que a mediação pode ser percebida como uma categoria básica da dialética:

Nessas múltiplas determinações se inscrevem mediações (uma das categorias centrais da dialética) via signos, mediações sgnicas, coladas ou ancoradas a uma base material. Não signos vazios, abstratos, pois admitir esta premissa significa admitir e assumir a perspectiva do homem de Feuerbach ou de homem enquanto exteriorização de uma consciência absoluta a caminho de um ser absoluto (mesmo dialeticamente) na perspectiva de Hegel. E nesse desenvolvimento, nessa constituição mediada do ser humano, podem ocorrer saltos qualitativos, transformações inesperadas, avanços e recuos imprevistos, dependendo das condições objetivas de cada tempo e época e a iniciativa transformativa política dos homens no

---

<sup>253</sup> PINO, Angel. *As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização*. In: Educação e Sociedade; CEDS, n° 42, agosto, 1990, p. 23-32.

<sup>254</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 92.

<sup>255</sup> GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981. p. 53

confronto de suas origens e posições de classe<sup>256</sup>.

Processo esse em que a mediação semiótica (particularmente a linguagem) torna-se elemento fundamental. Essa mediação, como nos diz Roseli Fontana, “*envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por eles já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do (s) outro (s) e as condições sociais reais de produção da (s) interação (ões)*”<sup>257</sup>”

Por essa perspectiva, entendo por internalização o processo que possibilita ao sujeito controlar suas ações, seus papéis e funções sociais, dirigindo assim o próprio comportamento. Para Vygotsky essa auto-regulação é essencial para o desenvolvimento, pois possibilita que as funções psicológicas elementares/primárias em um movimento “em sendo”, transformem-se em função mediada/consciente e deliberada, ou seja, funções psicológicas superiores.

Percebo a necessidade de construir uma ação educativa em que os sujeitos envolvidos possam ser articuladores, planejadores e avaliadores dessa ação. Essa ação intermediada pela linguagem poderá proporcionar que os sujeitos (na simultaneidade) pensem suas ações, suas estratégias e organizem os conhecimentos já dominados, por si próprios e pelos demais envolvidos no processo alfabetizador.

Pensando no poder da linguagem nessa ação educativa, cabe destacar que, em meio à diversidade da linguagem, encontra-se a palavra que se apresenta estreitamente ligada ao pensamento. A fim de reforçar essa premissa Reis (2000) diz que:

Palavra cuja característica fundamental explica Vygotsky é uma reflexão generalizada da realidade. A palavra e o pensamento constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana [...] A palavra não só desempenha um papel central no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo, sendo um microcosmo dessa própria consciência. [...] A relação entre pensamento e palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras é uma coisa morta. A relação entre pensamento e palavra não é algo constante, acabado, concluído, surge e se transforma ao longo do desenvolvimento humano<sup>258</sup>.

Se a nossa constituição se dá ao longo do desenvolvimento humano, mediada pela palavra e pelo pensamento, não cabe a (ao) educadora (educador) um papel preponderante no ato pedagógico. Esta (e) não determinará a aprendizagem das (dos) educandas (os), pois a

---

<sup>256</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 100.

<sup>257</sup> FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação Pedagógica em sala de aula*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção educação contemporânea). p. 12.

<sup>258</sup> REIS, Renato Hilário dos. op.cit. p. 85.

aprendizagem se desenvolverá permeada por uma dialogia-dialética-pedagógica<sup>259</sup> que possibilite a construção de novos saberes e a superação das dificuldades da não-aprendizagem.

Segundo Roseli Fontana (2000) outro conceito basilar ligado às funções psicológicas superiores (ação consciente) é o de elaboração conceitual. A construção desses conceitos ancora-se nos processos de análise e de síntese, ou seja, de abstração e de generalização.

Entre as formas superiores de ação conscientes, destaca-se a elaboração conceitual, como um modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências. Tal elaboração resulta de um processo simultâneo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela linguagem e nela materializado, por isso no processo histórico-cultural do homem a linguagem (e no meio desta a palavra) é o meio de generalização.

Nesse (com esse) processo histórico-cultural a palavra é consolidada entre os diferentes grupos sociais há milênios. A codificação do sistema lingüístico, bem como sua difusão social, passam a fazer parte do conjunto das funções psicológicas do homem, constituindo meios objetivos para a abstração e para generalização.

Olhando o ser humano/sujeito/indivíduo/pessoa como um ser histórico e cultural, percebe-se que a historicidade desses se constitui/constrói no movimento de afirmação/negação/afirmação de que são parte as relações sociais. Assim, olhar para essas relações é olhar para todo o passado da nossa espécie. Ao voltar-me para esse passado, percebo outros signos fundamentais que possibilitam a interseção/simultaneidade entre o pensamento e a linguagem. Dentre esses signos estão o pensar, o falar, o sentir, o querer e o escrever.

Esses signos configuram-se como retro-alimentadores das dimensões social/individual-individual/social, nasce e se desenvolve nas/com as relações sociais. Posso inferir que Vygotsky, ao dizer que nosso desenvolvimento caminha para individualização de funções sociais, que por sua vez se transforma em funções psicológicas; está se referindo a esse processo simultâneo e retro-alimentador que nos constitui. Essa inferência ancora-se nas formulações de Roseli Fontana (2003), que por sua vez ancora-se em Vygotsky, ao dizer que: *“as relações entre as pessoas são a base genética das funções psicológicas e a interação de*

---

<sup>259</sup> Dialogia-dialética-pedagógica e humana, que assim como foi formulada na página 15 desse texto, é gestada a partir de um movimento que acontece numa dimensão de um nós coletivo, onde a dinâmica constitutiva nasce da relação entre o eu e o outro. Construções essas fundamentadas em Bakhtin (1997a e 1997b).

*funções do indivíduo foi outrora uma relação física entre pessoas*<sup>260</sup>”.

Nessa relação física entre pessoas se presentifica a elaboração/reelaboração dialógica-dialética de que fala Bakhtin, onde “*palavras alheias*”, tornam-se “*palavras próprias alheias*”, transformando-se processualmente em palavras próprias. Esse percurso da palavra (na dimensão verbal, não-verbal e escrita), expresso pelo processo de constituição mútua, poderá possibilitar um processo alfabetizador diferenciado.

Nesse caminhar, que é histórico-cultural, o desenvolvimento da conceitualização transcorre no/pelo processo de incorporação da experiência geral da humanidade, mediada pela prática social e pela palavra/pensamento-pensamento/palavra (que também é uma prática social). Dessa forma o ser humano, desde os seus primeiros momentos de vida, está imerso em um sistema de significações sociais.

Na mediação do/pelo outro, revestida de gestos, atos e palavras/pensamentos (signos) o ser humano vai integrando-se, ativamente, às formas de atividade consolidadas de sua cultura num processo em que pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. Proporcionando a superação das dificuldades de aprendizagem.

Solidificado na CAAL , esse movimento de elaboração/reelaboração, que é manifestado pela fala, poderá inaugurar nessas Classes uma ação-alfabetizadora-mediática. Ação em que a exercitação individual/coletiva da palavra/escuta, do falar/pensar/sentir será impulsionadora de ações dialógicas-dialéticas que possibilitam a superação da não-aprendizagem.

Essa exercitação individual/coletiva (que pressupõe uma ação retro-alimentadora e simultânea entre eu, o outro e o conjunto da sociedade) se constitui através dos instrumentos. Entendido estes, segundo Vygotsky, como o elo entre o homem e o ambiente. Para ele, são os instrumentos que diferenciam os homens dos animais, pois ampliam e modificam sua forma de ação sobre um determinado objeto. Na abordagem histórico-cultural, essa relação entre homem e objeto é mediada por produtos culturais humanos como o próprio instrumento e os signos, bem como pelo outro.

Já o signo para Vygotsky é visto como um “instrumento psicológico”. Nesse sentido, tudo o que é utilizado pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente constitui-se em um signo: a palavra, o sentir, o pensar, os desenhos etc.

Considero que os conceitos levantados são fundamentais para se construir essa ação-alfabetizadora-mediática e, conseqüente/simultaneamente, uma exercitação curricular voltada

---

<sup>260</sup> FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 63

para a superação da não-aprendizagem.

Na construção dessa ação-alfabetizadora, retomando a questão do diálogo, acredito que ele se constitui em um processo semiótico à medida que se configura como uma alternância entre sujeitos falantes, condicionando os signos advindos da relação dialógica, tanto em nível da organização social dos falantes, quanto das condições subjetivas/pessoais destes e, ainda, das condições em que ocorrem as interações entre os sujeitos.

Percebe-se que na semiótica se expressa uma totalidade composta pelas propriedades do pensamento discursivo (como diz Vygotsky) ou do todo real da comunicação (como diz Bakhtin). Vygotsky, por sua vez, esforça-se para construir um método de análise que não prime pela simples decomposição dessa totalidade em dois elementos constituintes do pensamento discursivo - o pensamento e a linguagem<sup>261</sup>.

Em contrapartida, apresenta um outro enfoque e um outro método de análise. Assim, Vygotsky (2000) diz que:

Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferente dos elementos, **não perdem as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação mas contém, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo** em função das quais e empreende a análise. **A unidade que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade**<sup>262</sup>. (grifos meus)

A unidade que conserva as propriedades inerentes ao todo é a *significação da palavra*. Significado que, segundo Vygotsky, é um traço constitutivo indispensável da palavra, pois “*a palavra desprovida de sentido não é palavra, é um som vazio*<sup>263</sup>”. Palavra que é considerada como fenômeno do discurso e, por sua vez, considerada como uma generalização ou conceito. Não obstante, o autor diz que: “*generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento*<sup>264</sup>.”

Proposições Vygotskyanas que se aproximam das de Bakhtin na medida em que ambos concebem que a palavra (signo por excelência) não é constante e imutável, ou seja, ela não é somente a “*associação estabelecida pela reiterada coincidência, na consciência, da*

---

<sup>261</sup> VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Martins Fontes, 2000. p. 396.

<sup>262</sup> VYGOTSKY, L. S. op. cit. p. 397 – 398.

<sup>263</sup> VYGOTSKY, L. S. op. cit. p. 398.

<sup>264</sup> VYGOTSKY, L. S. id. idid.

*impressão deixada pela palavra e da impressão deixada pelo objeto designado por essa palavra*<sup>265</sup>”. Ou ainda, palavra morta, apenas como parte de uma realidade, quando não se considera que a mesma tem o poder de refletir e refratar uma outra realidade, tornando-se palavra viva que, segundo Bakhtin<sup>266</sup>, tem o poder de apreender, distorcer ou transformar uma realidade.

Essas questões emergem por considerar que a alfabetização que acredito, vivo e exerço tem esse poder transformador que permeia e, é permeado, pelas relações dialógicas-dialética-pedagógicas-humanas.

Nesse sentido, não é meu objetivo aprofundar questões de afirmação ou negação conceitual que cercam os termos letramento, alfabetismo e alfabetização. Ou mesmo, aprofundar-me nas construções acerca do pensamento e da linguagem. Mas, por outro lado, não posso deixar de contemplá-los nesse trabalho-pesquisa-vida que é concebido como um *Complexo Vitae Musical*.

Por isso, independente de ser a alfabetização um processo que perdure por toda a vida (característica que alguns críticos dão a ela), acredito que o processo alfabetizador que marca a minha caminhada constitutiva, respeita/considerada a singularidade/unidade e a multiplicidade de cada educanda (o). Não se reduzindo a uma esfera mecânica na qual vincula o processo alfabetizador às habilidades de codificação (ou representação escrita de fonemas em grafemas) e/ou decodificação (ou representação oral de grafemas em fonemas).

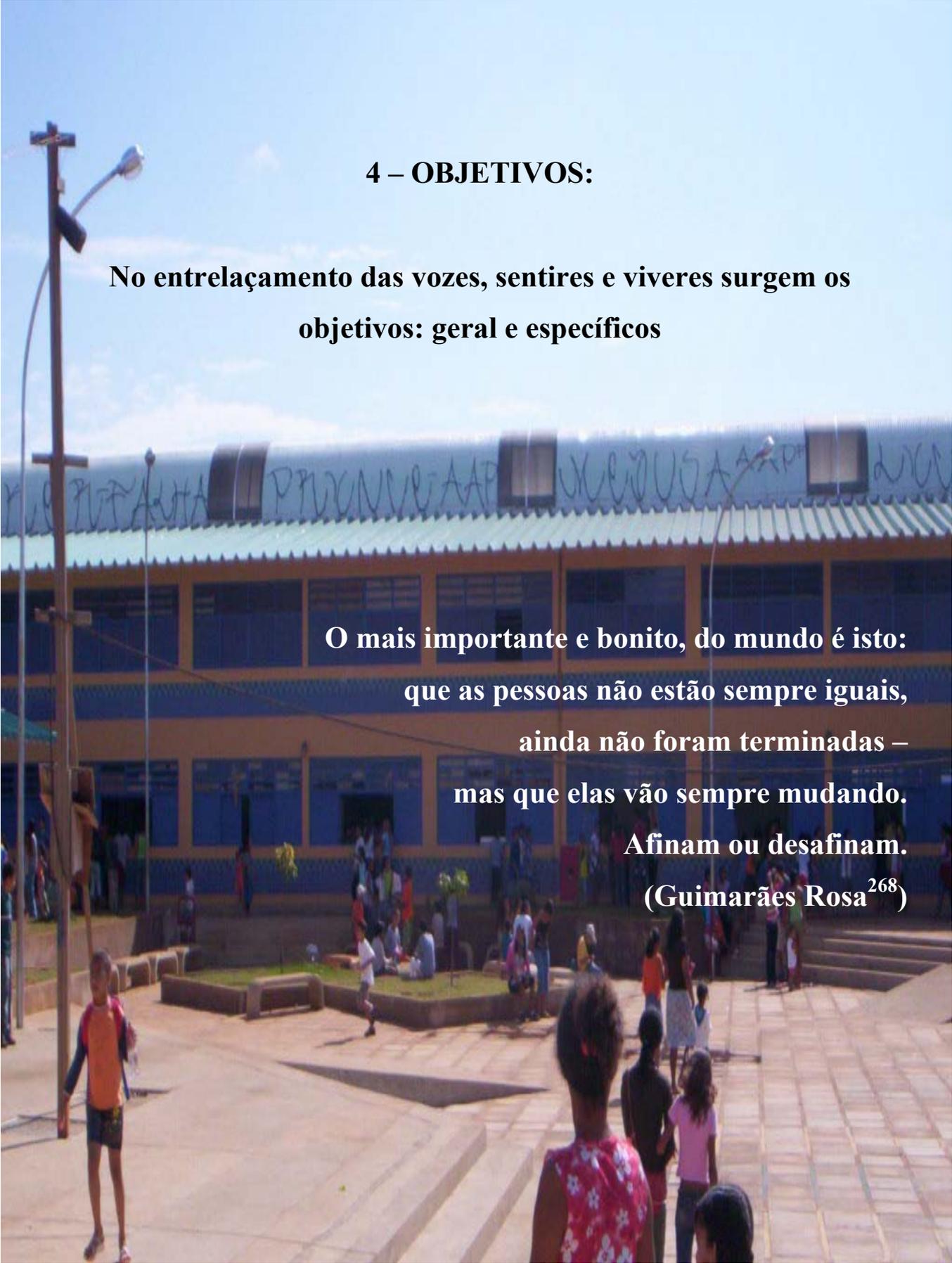
Alfabetização numa perspectiva contributiva/transformadora da sociedade de classe, onde “*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra escrita e a leitura desta implica sempre na leitura daquele*”<sup>267</sup>. Assim, volto a afirmar que este trabalho-pesquisa-vida é um processo de ação-constitutiva-mútua que suscita a transformação das (os) educandas (os), da educadora, do pesquisador-pesquisado e das relações sociais em que todas (os) estão inseridas (os).

---

<sup>265</sup> VYGOTSKY, L. S. idid. p. 399.

<sup>266</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b. p. 44.

<sup>267</sup> FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18 ed. São Paulo, Cortez, 1987b. p. 22



#### 4 – OBJETIVOS:

**No entrelaçamento das vozes, sentires e viveres surgem os objetivos: geral e específicos**

**O mais importante e bonito, do mundo é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas –  
mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam.  
(Guimarães Rosa<sup>268</sup>)**

<sup>268</sup> GUIMARAES ROSA, J. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

No caminhar constitutivo em que percebo que o processo de incompletude é inerente ao ser, delimito os objetivos da pesquisa com a pretensão de constituir a mim como pesquisador/pesquisado/educador e, sobretudo, contribui à constituição das (dos) jovens da alfabetizando de uma Classe de Aceleração.

#### **4.1 – Objetivo Geral**

Desenvolver em uma Classe de Alfabetização, uma experiência alicerçada em uma inserção-participativa-superativa, onde a produção de saberes e o aprendizado de acolhimento mútuo estejam aliados a uma organização/exercitação curricular, parturida com educandas (os), educadora, e pesquisador/pesquisado/educador.

#### **4.2 – Objetivos específicos**

**4.2.1** – Promover inserção-contributiva-participativa, no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras/602 – Secretaria de Estado de Educação/Recanto das Emas-DF) uma reorganização da ação pedagógica em sala de aula;

**4.2.2** – Rever a organização do trabalho pedagógico exercitando coletivamente uma experiência curricular que contribua à superação da condição de não-aprendizagem das (os) educandas (os);

**4.2.3** – Identificar/documentar como nas relações sociais ocorridas/ocorrentes durante o processo de inserção-contributiva-superativa contribuem à transformação do pesquisador/pesquisado/educador;

## 5 – CAMINHAR METODOLÓGICO

*Não haveria criatividade [e pesquisa] sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.*

*(Paulo Freire<sup>269</sup>)*

Desenho produzido a partir do vídeo sobre o Xingu, ao debatermos sobre a diversidade étnico-racial.

<sup>269</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 35.

## 5.1 – Na composição do método surgem vozes diversas

A inserção-participativa-superativa ocorrente me permite transformar o mundo que faço, respeitando minhas limitações e possibilidades. Um fazer no/com o mundo, permeado por múltiplas vozes, sons, sentires e viveres. Dessa forma, o objeto de estudo não é estático e distante. É percebido, vivido, co-produzido por mim e pelo outro nas relações sociais em que estamos inseridos.

Um fazer que não se configura apenas como uma atividade criativa/paciente/impaciente; mas sim, como um compromisso deliberado para superação da condição de não-aprendizagem a que estão submetidos as educandas e os educandos de uma Classe de Aceleração – Alfabetização (CAAL).

Em nome desse compromisso penso a metodologia desse trabalho não só no âmbito procedimental e técnico, mas também como um momento em que construo a matriz político-epistemológica que sustenta essa inserção-participativa-superativa. Por é que a voz de Reis (2000), de forma uníssona traz a voz melodiosa de Vygotsky ao dizer que: “*a palavra método inclui duas coisas distintas 1. a metodologia da pesquisa, o procedimento técnico; 2. o método de conhecimento, que determina o objetivo da pesquisa, o caráter e a natureza de uma ciência*”<sup>270</sup>.

Junto com esses autores afirmo com esse trabalho-pesquisa-vida que o método não se confunde com o procedimento. O método aqui é tratado como finalidade da ciência, ou seja, o método que alimenta – e é alimentado – nesse trabalho está diretamente ligado a quem estou servindo e para que estou servindo. Por isso, o método que apresento reflete uma opção de vida e de classe, que por sua vez, se operacionaliza com a contribuição para superação da exclusão vivida pelas educandas e educandos de uma Classe de Aceleração – Alfabetização, situada em uma cidade de periferia da Capital da República Federativa do Brasil (Brasília).

Essas asserções justificam as formulações feitas nos capítulos anteriores em que me embalei nas melodias de uma ação pedagógica que se constitui na tessitura sonora que envolve a minha vida e a vida dos que comigo caminham. Nesse sentido, Vygotsky (1995) apresenta mais um acorde nesse *Complexo Vitae Musical* que me conduz às questões denominadas: *Método como Finalidade da Ciência*. Para ele:

**Em qualquer área nova a investigação começa forçosamente pela busca e elaboração do método.** Podemos enunciar como tese geral que todo planejamento novo dos problemas

---

<sup>270</sup> Formulações de Vygotsky apresentadas na sua obra *O Significado Histórico da Crise da Psicologia* (1996), por sua vez apresentadas em REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 141.

científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita. Por isso, **a investigação adquire uma forma e um curso completamente novos quando está relacionada com a busca de um método novo, adequado ao novo problema; neste caso a investigação se diferencia substancialmente daquelas formas nas quais o estudo simplesmente aplica as novas áreas os métodos já elaborados e estabelecidos na ciência**<sup>271</sup>. (grifos meus)

Pelo fato do presente objeto de estudo não se basear na simples repetição de métodos pré-estabelecidos e definidos a priori, mantenho um diálogo com autores com quem comungo uma mesma matriz político-pedagógica-epistemológica. Por isso, desde o princípio desse trabalho-pesquisa-vida estou gestando/parturindo, com diversos autores e com diversos sujeitos, o objeto, o problema e o método. Elementos que são partes desse movimento que denomino *Complexo Vitae Musical*, que por sua vez, engloba a inserção-participativa-superativa.

Para solidificar esse *Complexo*, continuo a ouvir Vygotsky com suas formulações:

[...] A elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, mas não de um modo paralelo. **A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação.** [...] **O método precisa ser adequado ao objeto que se estuda.**[...] Conhecer tal peculiaridade e tomá-la conscientemente como ponto de partida na investigação é a condição indispensável para que o método e o problema se correspondam; por isso o problema do método é o princípio e a base, é alfa e é ômega de todo o desenvolvimento cultural<sup>272</sup>.

Por acreditar que o método é o princípio e base, é alfa e ômega; apresento desde o início do texto as linhas de força que conduzem e me sustentam a minha vida e a minha práxis político-pedagógica-investigativa. Acredito sim, que o caminho se faz ao caminhar, mas acredito também que os passos só são firmes quando os objetivos são construídos e partilhados coletivamente na busca da superação de problemas comuns. Por isso, caminho com alfabetizandas (os) em busca da superação de diversas exclusões pessoais, pedagógicas, políticas e sociais.

Caminhada que é preche de aprendizagens e elaborações. Caminhando e construindo ações pedagógicas que servem - a mim e aos que comigo caminham - de ferramentas do processo investigativo. Elaborações que faz com que o método se afine e desafine em relação ao objeto de estudo.

Considero que o método de investigação que responde ao problema lançado se sustenta no materialismo-histórico-dialético de Marx e Engels, e de outros da perspectiva

---

<sup>271</sup> VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: Problemas Del desarrollo de la psique*. Volume III. Madrid: visor distribuciones S.A., 1995. Capítulo 2, página 47. (Tradução minha). p. 47.

<sup>272</sup> VYGOTSKY, L. S. id. *ibid.*

histórico-cultural que os têm como referência.

Definida a base do método, adianto que os procedimentos metodológicos e as técnicas de investigações estão condensadas em uma macro-categoria de análise que é construída na caminhada e, por mim, é denominada de: *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*<sup>273</sup>.

Dispositivos que já na sua gênese mantêm a visão de totalidade. Eles nascem das práticas pedagógica em sala de aula que me constituem como educador, e no devir do processo constitutivo tornam-se os dispositivos não só pedagógicos, mas também investigativos de minha práxis pedagógica-investigativa.

Dessa maneira, a minha ação pedagógica adquire um status investigativo, o que recíproca e simultaneamente dá uma qualidade pedagógica à investigação em nível de mestrado.

Acredito que várias forças motrizes edificam essa ação que é pedagógica e investigativa. Dentre elas a relações dialógica-dialética-pedagógica-humana<sup>274</sup> que no seio de uma sociedade de contradição podem proporcionar ações de superação das dificuldades vividas/enfrentadas por um grupo de educandas (os).

Essa dimensão dialógica marca o compasso de toda ação pedagógica-investigativa na classe/turma. A partir de Bakhtin (1997a) e da relação com as (os) jovens construo a certeza que: “*a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa*”<sup>275</sup>. Mas não basta apenas compreender os sujeitos da pesquisa, preciso construir com elas/eles as respostas, por isso ainda ouço Bakhtin dizer que: “*toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente na sua produção: o ouvinte torna-se locutor*”<sup>276</sup>.

A essa rede de comunicação onde todos pensam, indagam, compreendem, respondem, intervêm e constituem-se mutuamente denominei de: Diálogos-constitutivos. Esses materializam-se através no dia a dia com as (os) educandos, a educadora e comigo.

Pensar, indagar e intervir na realidade das Classes de Alfabetização demanda uma relação dialógica-dialética, não só entre os sujeitos da pesquisa, mas também com autores que questionam as bases infra e superestruturais capitalista. Porque é dentro dessa sociedade que a ação-pedagógica-investigativa cresce e se desenvolve. Uma ação que tem como foco a (o) jovem alfabetizanda (o) de camada popular, imersa (o) em um processo de silenciamento e não-aprendizagem, próprios da sociedade que vivemos, que é capitalista e está num embate de

---

<sup>273</sup> Dispositivos que são apresentados nesse mesmo capítulo (5.4), nas páginas 118 – 121.

<sup>274</sup> Ações pedagógicas e investigativas apresentadas no decorrer desse texto, sobretudo, nas páginas 14 - 17

<sup>275</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p. 290.

<sup>276</sup> BAKHTIN, Mikhail. *idem*.

classe permanente entre capital e trabalho.

Seria estranha essa relação entre jovens alfabetizadas (as) da rede pública com a lógica de contradição da vida material. Mas, ao pensar que essas (as) jovens fazem parte de uma família que luta pela sobrevivência e que necessitam manter-se vivas, percebo que também elas (as) estão inseridas (as) nessa contradição/embate entre capital e trabalho.

Embate que precisa ser analisado em nível tanto da estrutura como da superestrutura da sociedade em que vivemos. Análise em que não se pode percebê-las/concebê-las de forma dissociada. Precisam ser percebidas/analizadas na reciprocidade-dialética possibilitando as transformações/inversões da hegemonia opressora presente no interior das mesmas. Com essa preocupação Gramsci (1981) alerta que:

A estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existem em 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o “racional” é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)<sup>277</sup>.

Se no grupo social, composto por educandas (as) de uma CAAL, existem jovens com dificuldades de aprendizagem, considero que lá existem condições objetivas para superação dessas dificuldades. É nesse espaço que está a possibilidade da superação da não-aprendizagem. Superação que busco com a ação-pedagógica-investigativa, que é refletida/refratada pela/na constituição mútua dos sujeitos.

Mediante essas constatações, outros autores/pensadores juntam-se a Marx e Gramsci na solidificação dessa ação que pressupõe constituição e aprendizagens mútuas. Com esses autores, continuo a desenvolver o processo da superação da não-aprendizagem em uma Classe de Aceleração – Alfabetização (CAAL).

Trilhando esse caminho em que método e metodologia se configuram é preciso afirmar novamente que essa caminhada solicita que o investigador se insira de forma ativa nos processos pedagógicos e sociais da classe/turma. Não há espaço para um observador passivo. Paraphrasing Morin<sup>278</sup> (2000a), que fala da imbricação entre o sociólogo e a sociedade, afirmo que: Não é só o educador que está na sala de aula. Conforme a concepção hologramática, a sala de aula também está no educador.

Daí vem a noção de *observador-conceptor* de Morin, que fala que este “*deve se*

---

<sup>277</sup> GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981. p. 52 – 53.

<sup>278</sup> MORIN, Edgar. “*Ciência com consciência*”. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a. p. 185.

*integrar na sua observação e na sua concepção*”. Essa maneira de conceber o observador aproxima-se da forma como me percebo pesquisador-educador-pesquisado. Ou seja, um sujeito que – imerso num contexto investigativo-pedagógico – analisa e age simultaneamente com os demais sujeitos.

A partir da visão hologramática (Morin 2000a), a ação-pedagógica-investigativa e a alfabetização de jovens é concebida como um todo, mas composta por diversas partes. Para reforçar essa compreensão, Morin agora empresta as suas formulações a respeito da visão contextualizada e global, ancorado em uma matriz multidimensional. Essas formulações são fundamentais para solidificação desse *Complexo Vitae Musical*. Edgar Morin (2000b) contribui ao dizer que:

Dessa maneira, a sociedade é mais que um contexto: é o todo organizado de que fazemos parte. O planeta Terra é mais que um contexto: é um todo ao mesmo tempo organizado e desorganizado de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes de todo. É preciso recompor o todo para conhecer as partes<sup>279</sup>.

Ao recortar apenas parte da realidade nessas Classes de Alfabetização, como por exemplo, justificativas da não-aprendizagem por meio de explicações de cunho biológico e/ou socioeconômico; tratar a investigação apenas como descrição e o investigador como mero observador, dentre outros, se perde a dimensão de totalidade, tanto dos processos de aprendizagem quanto do processo investigativo.

Por outro lado, recompondo o todo da alfabetização e da investigação, será possível contribuir na superação da não-aprendizagem. Isto se olharmos com a visão de totalidade para a ação alfabetizadora; para as relações educandas (os) e educadora; para as estratégias de ensino; para a construção da aprendizagem e para o processo de investigação.

Assumir essa postura é assumir o paradigma da complexidade, formulado por Edgar Morin (MORIN apud REIS, 1996) que, em contraposição ao modelo de ciência clássica, apresenta alguns princípios pertinentes ao processo de aprendizagem: 1. relação de complementaridade e inseparabilidade entre o que é local, singular, imprevisto, como manutenção de princípio da universalidade das leis gerais da ciência; 2. dialogia dialética intrínseca ao fenômeno: ordem, desordem, interação, organização... ; 3. conjunção entre sujeito que conhece, objeto conhecido e meio ambiente em que se situam; 4. possibilidade de se reconhecer cientificamente a noção de autonomia com dependência; 5. visão

---

<sup>279</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b. p. 37.

multidimensional e não unidimensional da sociedade; dialoga com incertezas, numa perspectiva de totalidade, considerando as múltiplas visões de um fenômeno, evitando o reducionismo do todo<sup>280</sup>.

Paradigmas da complexidade apontam para a necessidade de se pensar a alfabetização de jovens de forma multidimensional (e não unidimensional), numa perspectiva de totalidade, considerando as múltiplas visões/determinações/práticas de uma CAAL, evitando assim o reducionismo da ação-alfabetizadora em estigmatizações-discriminatórias, como as que ocorrem nessas classes.

Compondo esse caminhar metodológico, Karl Marx também contribui ao apresentar a sua visão de totalidade, onde tudo se relaciona. Visão em que a natureza se apresenta como um todo coerente, onde objetos e fenômenos ligados entre si condicionam-se reciprocamente.

Reciprocidade que faz emergir a essência da dialética, que por sua vez é expressa pelo princípio da contradição universal que pressupõe a unidade e luta dos contrários. Princípio gerador de uma dinâmica em que no interior de todas as coisas coexistem forças opostas que tendem à unidade e à oposição.

Por considerar fundamentais esses princípios, passo a apresentar as partes constitutivas/constituintes da ação-pedagógica-investigativa. Conhecerás então a cidade em que se realiza esse trabalho-pesquisa-vida; a escola e os contatos com educandas (os) e educadoras e os Dispositivos das Ações Pedagógicas Investigativas, bem como a forma de registro dessas ações. Elementos esses compõem o todo que é a alfabetização em uma Classe de Aceleração – Alfabetização, numa perspectiva de aprendizagem e constituição mútua que contribua com a superação da não-aprendizagem.

---

<sup>280</sup> MORIN, Edgar. *A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de relações com o mundo, o ambiente e a sociedade: a questão do paradigma*. In: GUIMARÃES, A.A.; MANSANO, C.F.; MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAMPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Morin. Campina: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/Disciplina: Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Professora Zélia Demartini, 1996, mimeo. p. 14.



## 5.2 – Recanto das Emas

O Recanto das Emas é criado em 28 de julho de 1993, pela Lei nº 510/93 e pelo Decreto nº 15.046/93, para atender ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda do Governo do Distrito Federal. Esse Programa visa retirar as favelas que se formam na área urbana, principalmente do Plano Piloto.

Para fixar essas pessoas, o Governo loteia uma parte das terras que pertencem à Região Administrativa do Gama (RA II) e, em 1992, transfere para lá os moradores das invasões de Brasília e de outras localidades do Distrito Federal. A região é formada por áreas urbana e rural. A área rural é constituída pelos Núcleos Rurais Vargem da Benção, Recanto das Emas e Monjolo.

Com uma área territorial de 101,22 km<sup>2</sup>, o Recanto das Emas fica a 25,8 km do Plano Piloto e limita-se ao norte com Samambaia, ao sul com o Gama, a leste com Riacho Fundo II e a oeste com o Município de Santo Antonio do Descoberto.

**Tabela 1– Área urbana e rural** (por km<sup>2</sup>)

TOTAL	ÁREAS (km <sup>2</sup> )	
	URBANA	RURAL
101,22	8,80	92,42

**FONTE:** Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDUH - Subsecretaria de Política Urbana e Informação - SUPIN - Diretoria de Informação - DIRIN - Sistema de Informação Territorial e Urbano - SITURB / Sistema Cartográfico do Distrito Federal - SICAD

**Tabela 2 – Áreas e limites**

ÁREAS(km²)	LIMITES			
	NORTE	SUL	LESTE	OESTE
101,22	DF-280; BR-060. Samambaia	DF-475; DF-341; linha que une a DF-341 com o córrego Monjolo; córrego Monjolo; ribeirão Ponte Alta; linha que une o ribeirão Ponte Alta com a DF-180; DF-180; córrego Capoeira Grande; linha que une a nascente do córrego Capoeira Grande com a nascente do Ribeirão Engenho das Lajes; linha que une a nascente do ribeirão Engenho das Lajes com a BR-060; BR-060; linha que une a BR-060 com o alinhamento da nascente do córrego Buriti ou Tição.	DF-001. Riacho Fundo II	Rio Descoberto.

FONTE - Companhia do Desenvolvimento do Planalto Central - CODEPLAN – 2002

Essa característica geográfica, marcada por uma significativa extensão rural, explica os relatos que surgem dos pais dos estudantes da CAAL, a partir de uma atividade sugerida.

Descrevem que antes de se lotear a região, o espaço geográfico se caracterizava por uma reunião de chácaras. Em meio à vegetação se destaca uma espécie de arbusto chamado popularmente de canela-de-ema. Falam também da existência de um sítio chamado Recanto no local. Por essas características apresentadas vive na região grande quantidade de emas, espécie própria do cerrado. Dessa forma origina-se o nome Recanto das Emas.

O Recanto das Emas hoje é formado por 59 quadras residenciais e um comércio local em expansão. Com relação à infra-estrutura da cidade, também é percebida uma expansão dos serviços. A população conta hoje com rede de esgoto que atende grande parte dos moradores; água potável em todas as quadras residenciais; iluminação nas principais vias e quadras; rede de asfalto e drenagem pluvial na maioria das quadras.

No campo educacional a cidade conta com 17 escolas. São 14 de Ensino Fundamental, 01 de Ensino Médio (com dois anexos), 02 Escolas Classes e duas Instituições Privadas de Ensino Superior (Faculdade da Terra de Brasília e ICESP). Quadro esse que espelha o levantamento do grau de instrução dos moradores, como demonstrado abaixo.

**Tabela 3 - Eleitores por grau de instrução.**

Ano	ELEITORES POR GRAU DE INSTRUÇÃO				
	Total	Analfabetos	Lê e escreve	1º grau	
				Incompleto	Completo
1998	13.673	523	2.072	6.903	1.520
1999	16.989	694	2.502	8.524	1.863
2000	18.446	736	2.641	9.177	1.988
Ano	ELEITORES POR GRAU DE INSTRUÇÃO				
	2º Grau		3º Grau		Não informado
	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
1998	1.419	1.147	39	50	-
1999	1.875	1.433	44	54	-
2000	2.163	1.641	47	53	-

FONTE - Tribunal Regional Eleitoral do Distrito Federal - TRE - Coordenadoria Eleitoral - Seção de Informações e Estatística (1) Posição em setembro. Obs.: (-) o fenômeno não existe ou o valor é rigorosamente igual a zero

**Tabela 4 - Grau de instrução da população**

NÍVEIS	PERCENTUAL
Analfabeto	6,13
Sabe ler e escrever	2,51
Pré-escola	2,68
1º grau incompleto	55,20
1º grau completo	6,72
2º grau incompleto	5,73
2º grau completo	7,65
Superior incompleto	0,18
Superior completo	0,42
Pós-graduação	0,13
Menores de 7 anos s/ escola	12,65
<b>Total</b>	<b>100,00</b>

**FONTE-** CODEPLAN/Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do Distrito Federal - PISEF/DF/2002

No tocante a Segurança Pública a cidade é assistida por uma delegacia (27ª DP), pela 18ª Companhia de Polícia Militar Independente e por uma Companhia do Corpo de Bombeiros Militar. Instituições essas que não são suficientes para atender à demanda da população. Demanda que também não é atendida, a contento, pela área de saúde que é composta apenas por três postos públicos de saúde.

Quanto à habitação, uma coisa que chama a atenção ao se conhecer a história de vida das (os) educandas (os) é a forma de moradia. A partir dos diálogos-constitutivos, percebo que muitos dividem um mesmo lote com outras famílias. Assim, comprovam-se os dados abaixo que apontam para um grande número de residências cedidas e alugadas.

**Tabela 5 - Situação de Moradia** (segundo a condição de ocupação da residência)

CONDIÇÃO DE MORADIA	PERCENTUAL
Própria	8,17
Própria em aquisição	0,13
Alugada	6,53
Cedida	17,04
Funcional Pública	0,00
Funcional Particular	0,00
Concessão de uso	68,13
Outros	0,00
<b>Total</b>	<b>100,00</b>

**FONTE:** CODEPLAN/Pesquisa de Informações Sócio-Econômicas das Famílias do Distrito Federal – PISEF/DF/2002.

Pelo fato da minha ação pedagógica estar mais ligada a minha cidade de origem - o Gama - a Granja das Oliveiras possibilita-me o contato com elementos singulares dentro da minha constituição histórica. Um desses elementos diz respeito à característica geo-política da cidade, um assentamento concebido para famílias de baixo poder aquisitivo. Um

assentamento que apresenta urbanização deficitária, precários serviços de saneamento e também os básicos, como: saúde, transporte e segurança (que não atendem dignamente a população).

O objetivo de apresentar-lhes o *Recanto*, juntamente com esses dados, é para que conheçam o tipo de chão em que a pesquisa foi construída. É calçado nesse chão/realidade que realizo o trabalho-pesquisa-vida e partejo, coletivamente, com a educadora da Classe de Alfabetização e as (os) jovens educandas (os) uma ação-pedagógica-investigativa permeada/permeante pelos *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*, que ocorrem no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras/602. Então agora chegou a hora de conhecer o palco onde muitos brilham, a famosa *Granja*. Vamos a ela!?



Entrada do CEFGO

### 5.3 - Palco da inserção-participativa-superativa

O lócus da inserção-participativa-superativa é o Centro de Ensino Fundamental Granja<sup>281</sup> das Oliveiras/602 (CEFGO/602), localizado na Cidade Satélite Recanto das Emas.

A escola atende desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental. No turno matutino são atendidas (os) educandas (os) das Classes de Aceleração e as (os) de 5ª a 8ª séries. O atendimento de pré-escolar a 4ª série é feito no turno vespertino, com exceção de uma turma de 1ª série que funciona pela manhã, por demanda da comunidade.

Para compreender o que representa hoje o espaço físico e pedagógico do CEFGO/602, se faz necessário discorrer sobre alguns aspectos do espaço anterior em que a escola funciona e o contexto da sua transferência para outra localidade.

O Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras (Granja) localiza-se, a princípio, em uma área concêntrica ao Centro de Referência Sócio-educativa. Órgão do Governo do Distrito Federal e mantido pela Secretaria de Estado de Ação Social. Por essa característica a escola fica a uns três quilômetros da área residencial do Recanto das Emas.

O espaço físico destinado ao Centro de Referência Sócio-educativa é relativamente grande. Para se ter uma idéia, dentro da área total desse Centro caberiam cerca de oitocentas (800) escolas como o Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras.

Na totalidade desse espaço encontram-se diversos galpões que servem de oficinas e dezenas de pequenas casas, hoje abandonadas, que já anteriormente abrigam menores em “situação de risco”. Menores esses que são assistidos em regime de semiliberdade pelo Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), pelo Centro Sócio-educativo Amigoniano (Cesami) e pelas casas de semiliberdade do DF, e vêm ao Centro para exercerem, cotidianamente, atividades sócio-educativas.

Localizado próximo a algumas dessas casas e de alguns galpões, encontra-se o antigo

---

<sup>281</sup> Local que passarei a chamar apenas por Granja, por representar a forma carinhosa com que toda comunidade escolar trata a escola. A representatividade do nome expressa-se até mesmo no fato da escola passar a ser chamada de Centro de Ensino Fundamental 602, mas não ser assumido pelo seu corpo docente, discente e funcionários.

prédio do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras. Visto que algumas dessas casas e galpões estão desativados, os trabalhos da Granja (CEFGO/602) e do Centro de Referência Sócio-educativa não se chocam, às vezes até se complementam, pois é freqüente o uso das áreas externas da escola para desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas.



Estacionamento



vista lateral CEFGO

Outra característica comum é que algumas (alguns) estudantes da Granja são assistidos em horário contrário pelo Centro de Referência Sócio-educativa. Desde a gênese de ambas as instituições, o trabalho educativo é concebido para ocorrer de forma integrada. Com o surgimento do Recanto das Emas e de outra cidade próxima, chamada Riacho Fundo II, a Granja, criada para atender prioritariamente os “menores em situação de risco”, passa a atender a toda a comunidade.

A relativa distância entre a Granja e a área residencial dessas duas cidades não caracteriza empecilho para o processo de matrícula nessa escola. Primeiramente, os jovens atendidos no Centro de Referência Sócio-educativa, são trazidos pela manhã para suas atividades sócio-educativas, dentre elas as aulas na Granja. São trazidos em ônibus fretados pela Secretaria de Estado de Ação Social que, ao final da tarde, os conduz de volta aos abrigos de menores.

Em segundo lugar, para as crianças e jovens da comunidade que se matriculam na Granja existem cerca de oito ônibus fretados pela Secretaria de Estado de Educação que os traz e os leva nos turnos matutino e vespertino.

Mesmo com essas especificidades, para se chegar à escola e à simplicidade das instalações do prédio escolar; professores, servidores e comunidade defendem que aquele continue sendo o espaço de trabalho e de formação das (os) educandas (os). Mas, por questões internas, o Governo do Distrito Federal - GDF determina a transferência da escola para outro local.

Essa transferência é informada para a comunidade escolar no primeiro semestre de 2004. O local escolhido para construção do novo prédio é a Quadra 602 do Recanto das Emas.

A principal alegação do GDF para a transferência é a construção de uma nova unidade do Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE, no espaço do Centro de Referência Sócio-educativa. Segundo a alegação, aquele espaço se tornaria área de segurança, podendo ocasionar riscos para as crianças e jovens da comunidade atendidos no CEFGO/602.



Casas de Oficinas - Centro de Referência



Construção de cercas do novo CAJE

Acordos e negociações ocorrem para que a Granja permaneça no local de origem, mas a mudança é feita no primeiro semestre de 2005. A Direção da escola e o corpo docente assumem a mudança, mesmo sem a conclusão total do prédio escolar.

Assume-se um prédio novo, mas com algumas dificuldades, pois falta até mesmo energia elétrica, que é utilizada com uma gambiarra vinda da rua. Outra dificuldade é a inexistência de instalação telefônica, que dificulta o contato da escola com pais e instituições/serviços necessários. Situações essas que perduram durante todo semestre letivo de 2005.



Nova sede do CEFGO/602

Com todas as dificuldades, o prédio é ocupado. Cabendo ressaltar que em termos arquitetônicos é um espaço acolhedor e com mais dependências que o anterior. Mesmo com a distância entre o prédio antigo e o novo, grande parte dos professores transferem-se “junto” com a escola. Já o corpo discente, só aqueles que moram nas imediações da quadra 602 permanecem. Pois os ônibus não fazem mais o transporte dos estudantes como na escola anterior. Mesmo assim antigos e novos estudantes juntam-se e constituem um corpo discente renovado.

As novas salas de aula ganham maior ventilação. Espaços para realização de atividades esportivas e recreativas, como a quadra poliesportiva e o pátio interno que são mais amplos. Assim também são os espaços acadêmicos como laboratórios e biblioteca.

Mesmo atendendo crianças e jovens de 1ª a 8ª séries, a coordenação pedagógica resume-se a uma só pessoa, a professora Sueli. Os membros da direção que acompanham todo o processo de mudança assume o funcionamento da escola, mesmo com a infraestrutura inacabada. Membros estes que são trocados no início do segundo semestre de 2005, através de um ato unilateral da Gerência Regional de Ensino do Recanto das Emas. Apesar dos protestos de estudantes e professores, assume uma nova diretora, uma nova vice-diretora e um assistente administrativo.

A mudança do local da escola é um problema temporário para a presente inserção-participativa-superativa. As (os) educandas (os) que compunham a turma até a final do ano letivo de 2004, vêm para a escola em transporte oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, por morarem em locais distantes da mesma.

Com a mudança, pais optam por colocarem seus filhos em escolas próximas às suas residências. Assim, poucas (os) educandas (os) ficam na Granja das Oliveiras/602. Situação agravada pelo atraso na entrega da nova escola que só ocorreu dias após o início do ano letivo de 2005, mais precisamente no dia 28 de fevereiro.

O atraso na entrega do prédio escolar, somado ao movimento de greve<sup>282</sup> que ocorreu na segunda semana de março de 2005, dificulta a retomada dos trabalhos nesse ano letivo. Vivo ainda uma tensão por não ter certeza de que se formará uma turma de Aceleração Alfabetização ano de 2005. Mesmo assim, mantive o contato com a coordenação e a professora que se responsabilizaria pela turma, caso houvesse matrículas suficientes.

Digo que se trata de uma retomada pelo fato de já ter trabalhado na Granja em 2003. Após trabalhar alguns meses na antiga escola e conquistar o respeito e a amizade de alguns colegas, manifesto à Coordenação e à Direção da época o desejo de desenvolver a presente pesquisa em uma Classe de Aceleração naquele estabelecimento.

Em outubro de 2004, retomo o contato com a escola e sou apresentado à professora que acompanha a CAAL naquele ano. Faço algumas visitas durante o ano com o objetivo de acompanhar o processo de mudança para a nova escola. Percebo que mesmo diante da insatisfação o corpo docente, discente ; os pais não apresentam resistência frente à mudança.

Por conta da apreensão que advinha do medo de não se formar uma nova Classe de Aceleração – Alfabetização no ano de 2005, acompanho o trabalho da professora Alessandra, mesmo antes de se formar a turma. Como as aulas da CAAL no novo prédio só iniciam no dia 28 de fevereiro, a professora cumpre seu horário de trabalho em atividade de coordenação.

---

<sup>282</sup> Movimento de greve dos professores da Secretaria de Estado de Educação do DF.

Nesse período aproveito para apresentar os objetivos da pesquisa e para ler e discutir parte do projeto de qualificação que já está feito.

Para garantir a formação da classe/turma – agora não só por falta de estudantes, mas também de professor – é preciso juntar estudantes de Aceleração (em nível de 3ª e 4ª séries) com estudantes de Alfabetização (em nível de 1ª e 2ª séries). Essa junção se inicia em fevereiro e dura até a última quinzena de abril. Por já estar em campo nesse período passo a contribuir nas discussões e diagnósticos que resultam no desmembramento da classe/turma. A turma Classe de Aceleração - Alfabetização formada fica sob a responsabilidade da professora Alessandra.

Ao participar dessas discussões, tenho a oportunidade de reafirmar, junto à Diretora e à Coordenadora, o desejo e compromisso de desenvolver o trabalho-pesquisa-vida junto com a professora Alessandra e as (os) educandas (os). Desejo que é retribuído, pois reconhecem o trabalho feito em 2003 quando estou à frente de uma Classe de Alfabetização da época. Chega até a ser cogitada a minha requisição para a escola no período em que a professora entrar de licença-maternidade.

No período de fevereiro a maio, as inserções são feitas de uma a duas vezes por semana, incluindo momentos de coordenação com a professora. Já em junho passo a estar mais presente, passo a entrar em sala três vezes por semana.

No mês de julho, mais especificamente no dia 04, a professora Alessandra se afasta para dar à luz. Como essa semana coincide com a semana de apresentação do meu projeto de qualificação, a Professora e a Coordenação não conseguem manter contato comigo. Assume então a Classe, a educadora Consolação.

A primeira aproximação com a Consolação, na última semana de julho, não rendeu bons frutos. Como nós não nos conhecíamos ela achou por bem conversamos no seu turno de coordenação para que entendesse o que estava sendo proposto.

Depois de vários desencontros conseguimos sentar e ler o projeto que de mestrado (agora já qualificado). Consolação se mostra entusiasmada com a proposta e logo “libera” a minha participação em sala de aula. A convivência passa a ocorrer quatro vezes por semana e se mantém até a confraternização final da turma em 16 de dezembro de 2005.

O transcorrer do trabalho, com a educadora e as (os) jovens, cotidianamente ganha os elementos que compõem a ação pedagógica-investigativa. Para organizar essa ação trouxe algumas experiências vividas e as transformei nos Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa. Agora chegou a hora de lhes apresentar as singularidades desses Dispositivos. Vamos a eles!

#### 5.4 – Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa

Ao introduzir o método, sinalizo o caminhar em que são gestadas as ferramentas da investigação. Denomino-as de: *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*. É a partir de uma organização do trabalho pedagógico que objetiva superar as dificuldades de aprendizagem, e não só repassar conteúdos; que ações vão surgindo, sejam as individualizadas em sala ou nas coordenações coletivas.

Imprimindo em minha caminhada pedagógica um caráter investigativo, reflito sobre as linhas de força que me constituem enquanto educador-pesquisador. Voltando-me a fatos históricos, percebo que o caminho feito anteriormente é parte integrante e viva do meu presente constitutivo, pois investigo uma realidade pedagógica que historicamente está presente em mim e eu nela: *Alfabetização em Classes de Aceleração*.

A convivência no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras/602, durante o ano de 2003, bem como a manutenção do contato, é um facilitador para que no início do ano letivo de 2005 me aproxime da Classe de Aceleração – Alfabetização formada naquele ano.

Na convivência, o vínculo pedagógico e afetivo rapidamente acontece. Essa aceitação/conquista mútua abre espaço não só para observações passivas, mas acima de tudo, para a participação ativa-responsiva. Participação onde eu sou demandado pela educadora e pelas (os) educandas (os) e contribuo. Da mesma forma que apresento as demandas e sou atendido.

Demandas das (os) educandas (os) que vão desde o acompanhamento de atividades até a escuta dos problemas pessoais. Por parte da educadora sou demandado desde as atividades de correção junto às (aos) jovens até a organização semanal do trabalho educativo por meio das coordenações pedagógicas.

Essa abertura/aceitação possibilita que eu me apresente como um participante ativo no contexto de sala de aula, trazendo assim as experiências acumuladas com Classes de Alfabetização. Um participante ativo que oferece o acumulado com a caminhada, mas que se abre a aprendizagens na relação com os demais sujeitos da pesquisa (jovens e educadora).

Nesse movimento de aprendizagem mútua é que (com os sujeitos da pesquisa) vamos utilizando estratégias de aprendizagens, constituindo uns aos outros e construindo os elementos/estratégias da pesquisa.

Ancorado pela minha história, pelo aporte teórico e pelas vivências na CAAL, vou apresentando para a educadora e, com ela, executando algumas ações pedagógicas que acabam compondo o tecido da presente investigação. Ações que são condensadas em quatro

*Dispositivos*, que por sua vez são adensados por outros elementos constituintes/constitutivos das práticas pedagógica e investigativa.

Esses dispositivos apresentam uma consonância com as construções teóricas e metodológicas por marcarem que eu e os que me circundam, somos conceptores da investigação-pedagógica, ao mesmo tempo em que estamos integrados nessa concepção. Por isso é que “*a teoria acompanha todo o processo da pesquisa, sendo a real teia de fundo da pesquisa*<sup>283</sup>”. Uma teoria que contribua para responder os problemas levantados com a pesquisa, pois para Morin, “*a teoria qualquer que seja ela e do que quer que trate, deve explicar o que torna possível a produção da própria teoria e, se ela não pode explicar; deve saber que o problema permanece*<sup>284</sup>”.

Abraçando esse caminhar constitutivo, algumas ações pedagógicas ressoam e tornam-se parte desse processo investigativo. Ações que se expressam em uma totalidade que são compostas e compõem os elementos/unidades, como por exemplo: os *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas* que incorporam os processos de observação participante; *O Currículo Constitutivo* que incorpora as histórias de vida, os critérios de agrupamento, as situações-problema-desafios e as expressões/elaborações de desejos e sentimentos. Dispositivo esse que incorpora outros dois: *A Caixa de Saberes e Aprendizagens* e as *Rodas de Leituras*.

A separação metodológica desses dispositivos é utilizada para organizar o processo de análise e de como caminho para produção do conhecimento. Uma separação que possibilita analisar o processo do produto e não apenas o produto. Conhecimento que é produzido num caminhar que envolve processos cognitivos, afetivos e sociais. Com essa ampliação, cada dispositivo é uma parte do processo pedagógico-investigativo, onde o todo da ação alfabetizadora se faz presente.

Esses elementos constitutivos/constituintes da ação pedagógica-investigativa me permitem aproximar, despretensiosamente, as ações organizativas do ato educativo, propostas por pedagogos como Paulo Freire e Celestin Freinet; aos *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa* que apresento.

No que concerne à aproximação com as formulações de Freire, percebo que os dispositivos tratam cada educanda (o) como um ser de relações, “*um ser ‘temporalizado e*

---

<sup>283</sup> GONZÁLEZ REY, Luiz Fernando. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. In: Psicologia da Educação. n° 13, São Paulo, 2001. Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da Anped, 2001. p. 12.

<sup>284</sup> MORIN, Edgar. op.cit. p. 186.

*situado', ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção*<sup>285</sup>.” Um ser que “*descobre que não só está na realidade, mas também está com ela*<sup>286</sup>”. Não só essa preocupação de Freire se faz presente nas ações que compõem os dispositivos. Preocupo-me também em trabalhar as palavras que tenham sentido no universo vocabular das (os) jovens através da escuta responsiva da sua fala nos diálogos-constitutivos. Até mesmo fichas auxiliares ou fichas de descobertas são utilizadas por mim, quando necessárias.

A aproximação com Freinet torna-se presente por considerar, como e com ele, que a sociedade é plena de contradições que refletem os interesses antagônicos das classes sociais que nela existem. Contradições que penetram em todos os aspectos da vida social, inclusive na escola. Para Freinet (e para mim) a relação direta do homem com o mundo físico e social é feita através do *trabalho* (atividade coletiva) e da *liberdade*, presentificada naquilo que decidimos em conjunto.

Outro ponto em comum são as críticas que o autor faz a organização escolar de sua época, e que faço hoje, como por exemplo, o autoritarismo expresso nas regras rígidas da organização do trabalho, no conteúdo determinado de forma arbitrária, compartimentados e defasados em relação à realidade social e ao progresso das ciências. Em contra partida afirma que as mudanças ocorrerão a partir da valorização das palavras das crianças, como digo através das relações dialógicas-constitutivas.

Com aplicação e análise dos dispositivos em sala de aula percebo que os princípios defendidos por Freinet como necessários para colocar a (o) educando na centro da ação educativa perpassam os elementos que constituem os dispositivos que apresento. Dessa forma, senso de responsabilidade, senso cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, reflexão individual e coletiva, afetividade, que são princípios da Pedagogia Freinet estão implicados na formulações que apresento de ação-pedagógica-investigativa

Considerando essas aproximações e também a presentificação dos *Dispositivos* na ação pedagógica-investigativa, afirmo que essa ação tem o processo do seu produto analisado à luz da inserção-participativa-superativa. Para se chegar a essas aproximações e análise nada melhor que apresentar, em linhas gerais, a gênese e os elementos constitutivos de cada dispositivo.

---

<sup>285</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, 14ª ed. p. 62.

<sup>286</sup> FREIRE, Paulo. id. *ibid*.

### 5.4.1 – Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas

O primeiro dispositivo que apresento consiste nos *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas*. Esses surgem da necessidade de não só grafar as ações das (os) educandas (os), assinalando apenas a apreensão de uma “*comunicação audiovisual que serve somente como suporte ao exercício da leitura e da escrita*”<sup>287</sup>.

Como não me interessa registrar apenas os frios processos de aquisição da leitura e da escrita - captados somente pela visão e pela audição - intento criar uma forma de registro que reflita a totalidade das ações afetivas, cognitivas e sociais que vivencio em sala de aula.

Com essa intenção, a minha aproximação-insersiva se pauta na tarefa de criar um registro-discursivo que possa “*encher-se de ternura, sendo possível acariciar com a palavra sem que a solidez argumental sofra detrimento por fazer-se acompanhar a vitalidade emotiva*”<sup>288</sup>.

Essa forma de assinalar a totalidade das ações afetivas, cognitivas e sociais culmina na criação dos *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas*. Registros que não se distanciam, muito menos negam, o chamado *diário de itinerância* proposto por Barbier. Para o autor esse diário é:

[...] o bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para das sentido à sua vida... A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. (BARBIER apud SANTOS, 2005)<sup>289</sup>

A aproximação com o *diário de itinerância* se estende também à técnica de elaboração do mesmo, proposta por Barbier, e que se subdivide em três fases. De acordo com Santos (2005), essas fases consistem em:

✓ Diário-rascunho:

Esse rascunho é um emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas leituras, palavras ouvidas, reações afetivas... Escrito diariamente e cronologicamente, encerra também acontecimentos, lembranças, que podem remontar a muitos meses ou a muitos anos, por fenômenos de ecos, de ressonâncias com os fatos do presente... somente será lido, na sua integridade, pelo seu autor ou pelas pessoas mais próximas dele<sup>290</sup>.

<sup>287</sup> RESTREPO, Luis Carlos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 33.

<sup>288</sup> RESTREPO, Luis Carlos. op.cit. p. 17.

<sup>289</sup> Formulações apresentadas por Barbier é contempladas In: SANTOS, Cléssia Mara dos. Gestão na Educação popular: o caso do CEDEP/Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá/DF. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2005. p. 27.

<sup>290</sup> BARBIER apud SANTOS, 2005, p. 28

Primeiramente esses rascunhos estão presentes quando faço anotações-comentadas que ajudam a recompor a minha história de vida (momento esse que me leva a pesquisar documentos oficiais e currículos das CAAL's); segundo, com as anotações de percepções e ações no local da pesquisa. São essas anotações-comentadas, permeadas por reflexões e reações afetivas, que guiam a linha construtiva do presente texto.

✓ Diário elaborado:

[Quando] empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas<sup>291</sup>.

Nessa fase, as anotações em momentos de estudo e leitura, possibilitam a mim entrecruzar atores e autores que me acompanham na formulação da pesquisa e da dissertação. São anotações diversas, feitas em diversos momentos coletivos e solitários: nas aulas de mestrado, na prática docente, no *Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Históricos-Culturais* – GENPEX, no lócus de pesquisa e nos momentos de introspecção pedagógica.

✓ Diário comentado:

É a fase crucial: a da prova! Eu só escrevi para mim e, agora, eu estou despreocupado. Eu ofereço para leitura, ou exponho o fragmento (ou a totalidade) do diário elaborado para o leitor ou grupo de leitores que tenho diante de mim... Ele se sente tocado, envolvido e vai reagir, para melhor ou para pior. Eu tento compreender o que ele quer me dizer com sua crítica ou com suas ressonâncias... Eu anoto tudo o que é dito e que me interessa no meu diário-rascunho. Assim eu poderei refletir a seu respeito mais tarde e recomeçar um outro diário elaborado, que será, de novo, comentado e assim sucessivamente no inacabamento de toda a vida<sup>292</sup>.

Acrescento que nesse momento – que se dá na qualificação – não é apresentado por mim apenas o diário, mas um texto que intenta ser parte da dissertação final. Registro para, a partir desses, construir um texto a fim de que o leitor possa, desde as primeiras linhas, ter pistas que o levem a acompanhar/analisar o trabalho e a sua matriz político-epistemológica. Esta construção ganha forças nos momentos de debates, como por exemplo: nas orientações coletivas<sup>293</sup>; nas leituras e discussões com a educadora da turma; no momento da defesa de

---

<sup>291</sup> BARBIER apud SANTOS, 2005, p. 28

<sup>292</sup> BARBIER apud SANTOS, 2005, p. 28

<sup>293</sup> Minhas orientações de mestrado não são feitas só com o orientador, mas com todas (os) as (os) orientandas (os) do Professor Renato Hilário. Juntos lemos, discutimos e encaminhamos propostas aos diversos textos.

monografia do curso de especialização<sup>294</sup>; na qualificação do então projeto de pesquisa que hoje se expressa nessa dissertação e em posteriores debates .

Apesar dessas aproximações com o diário de itinerância, ressalto que os *Registros* que apresento se singularizam através dos procedimentos operacionais pelos quais criei uma forma de registrar<sup>295</sup> e relacionar o que vivo/executo em sala com as significações de caráter teórico e subjetivo.

Assim, gravo em áudio as ações desenvolvidas/percebidas em sala, complementada por anotações nesse mesmo espaço, para no mesmo dia degravar/transcrever as ações e/ou depoimentos e ressignificá-las à luz de minhas percepções afetivas-emotivas, bem como dos autores que sustentam as análises do processo pedagógico-investigativo.

Nessa dinâmica em que vivencio/registro/ressignifico, não há lugar para um observador passivo, pois por ser fluente e constante o processo investigativo não fica reduzido somente a ações estruturadas previamente. Requerendo dessa maneira que a observação seja participativa.

A observação participante – como parte da inserção-participativa-superativa – é uma das possibilitadoras dessas percepções e significações/ressignificações na Classe de Alfabetização investigada. Não é a única que me permite as significações/ressignificações porque no fazer cotidiano da pesquisa novos instrumentos e ações são demandados no devir investigativo.

---

<sup>294</sup> Curso ao qual me referir no capítulo II. Nele apresentei uma monografia que já era parte dessa dissertação. Foi examinado pelo meu orientador e pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Coutinho, da FE/UnB.

<sup>295</sup> Ver em anexo 1 – página 173 – um exemplo de *Ficha de Registros de Aprendizagens Mútuas*.

## 5.5 – Dentre as diversas vozes surgem os sujeitos da inserção-participativa-superativa

Como já disse, os sujeitos que comigo dão vida ao *Complexo de Vitae Musical* são educandas e educandos de uma Classe de Aceleração da Aprendizagem – Alfabetização (CAAL); a professora/educadora/alfabetizadora responsável pela turma e eu pesquisador/pesquisado/educador.

A CAAL inicialmente tem dezoito jovens matriculados. Chega ao final do ano com apenas onze. Junto com a educadora, procuro saber onde estão e porque essas (es) jovens deixam a escola?

Algum tempo depois essas indagações iniciais me fazem chegar as respostas acerca do destino das (os) jovens que estão matriculados mas não freqüentam a escola. Guilherme, Jéferson, Lucas, Felipe, Carlos, Robert e Márcia<sup>296</sup>, formam são parte desse grupo que a todo momento deixam a escola, mas que nem sempre encontram alguém preocupados com os seus destinos.

Guilherme e Jéferson são transferidos para outras escolas da mesma cidade. Segundo os responsáveis que atenderam o telefonema, a distância foi o principal fator para a mudança.

Carlos tem que acompanhar a tia que o cria e com isso transfere-se para uma escola na cidade de Santa Maria-DF.

Lucas e Felipe, após encaminhamentos feitos por professoras de anos anteriores, são diagnosticados e transferidos para uma turma de Ensino Especial na própria escola.

Robert e Márcia simplesmente evadem. Junto com a educadora, constato que Robert diz para a família que está freqüentando as aulas, no entanto, raramente aparece na escola, até que evade sem que a escola consiga um contato com os seus responsáveis.

Márcia, uma jovem de 13 anos, vinda do interior de Minas Gerais, começa a estudar no ano de 2005. Mora com um irmão e a cunhada. Por problemas de relacionamento é mandada de volta em agosto – sem ao menos pegar transferência. Destaco que se mostra educada e que se relaciona bem com os colegas, com a educadora e comigo. Apresenta um aprendizado e desenvolvimento humano surpreendentes, pois lê com fluência e realiza cálculos algébricos com facilidade, sobretudo participa de forma ativa e responsiva nos diálogos-constitutivos. Apesar das conversas com o irmão, não conseguimos evitar a forçada evasão.

---

<sup>296</sup> Os nomes dessas (es) jovens com quem não tive contato foram trocados. No lugar, substituir por nomes de jovens, que em outros momentos, me deram o prazer de aprender-ensinar com e para elas (es).

Onze jovens e a educadora me dão o prazer da convivência até o final do ano letivo de 2005. Apesar da importância e colaboração de todas (os), foco minhas análises em três co-participantes (Alex, Alessandro e Alexia<sup>297</sup>). Destaco ainda que a apresentação de cada um dos três é composta por três olhares diferentes<sup>298</sup>: a da professora que iniciou o ano letivo (através de conversa em que ela me apresenta cada um/uma e do relatório individual<sup>299</sup>); *da educadora que inicia o trabalho com a classe/turma no segundo semestre* e a *das (os) próprias (os) jovens*. Olhares que se entrecruzam e possibilitam um diálogo que constitui a todos os sujeitos da pesquisa.

Antes de lhes apresentar as (os) jovens, quero lhes apresentar também as duas responsáveis pela Classe de Aceleração – Alfabetização durante o ano letivo de 2005. Duas pelo fato da primeira estar grávida e entrar de licença maternidade no mês de julho.

**ALESSANDRA** – é uma professora que trabalha há sete anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. É bacharel em economia pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Sua formação pedagógica inicial é em nível médio (magistério), mas cursa na UCB uma complementação pedagógica através de um curso chamado PROFORME. Está há quatro anos no Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras e demonstra ser uma professora bastante preocupada com o desenvolvimento de conteúdos nas CAAL. Segundo a mesma “*os alunos precisam é sair lendo e escrevendo*”. Preocupação que se operacionaliza na forma de conduzir suas aulas, sempre de forma diretiva e com a preocupação constante pelo controle e “silêncio” na classe/turma. Uma pessoa acolhedora e preocupada com a qualidade do trabalho no período da sua licença. Propõe inclusive que eu assumo a CAAL naquele período.

**CONSOLAÇÃO** – é uma educadora que tem formação em nível médio, magistério; e em nível superior graduada em filosofia pelo Instituto de Educação Superior do Centro - Oeste – IESCO, no ano de 2003. Trabalha há oito anos como contrato temporário (apesar de ter passado em dois concursos públicos para SEEDF). Inicia o ano de 2005 como professora de

---

<sup>297</sup> Com autorização dos responsáveis e das (os) próprias (os) educandas (os) utilizo o verdadeiro nome de cada uma/cada um.

<sup>298</sup> Sendo que para cada grupo de olhares utilizo fontes diferenciadas: primeira professora (Alessandra) *Arial*, da educadora do segundo semestre (Consolação) *Comic Sans*, das (os) jovens *Monotype Corsiva* e as minhas participações durante os diálogos-constitutivos aparecem com a fonte Times New Roman Itálico.

<sup>299</sup> Esses relatórios são feitos bimestralmente e demonstra o desempenho das (os) educandas (os), utilizo e anexo os relatórios dos três sujeitos da pesquisa.

uma 1ª série, mas com a chegada de uma professora concursada perde a vaga nessa turma. Como a professora Alessandra entra de licença-maternidade, assume a Classe de Aceleração – Alfabetização. No primeiro contato que tivemos demonstra-se preocupada com o que eu me proponho fazer na “sua classe”. Só após a apresentação do projeto de qualificação, leituras e explicações durante coordenações pedagógicas, se sente à vontade para dividir a classe comigo. Dividir mesmo, pois abre a possibilidade de coordenarmos as ações juntos; definirmos as atividades semanais e diárias; debatermos a forma e o conteúdo dos relatórios individuais das (os) jovens; confiando a mim a condução de projetos importantes, como o de Diversidade Étnico-racial; e até mesmo assumir sozinho a sala durante dez dias, devido a um período de atestado médico.

A escolha dos co-participantes da pesquisa – Aléxia, Alessandro e Alex – surgem das observações feitas por mim e pela educadora Consolação. A escolha de cada uma/um se dá devido a características singulares que nos chama a atenção durante as ações pedagógicas-investigativas. Como forma de homenagear a todas (os) da turma, e não só os três co-participantes diretos, apresento foto, nome e a idade de cada um deles.



Joceane, 13 anos



Jessiane, 11 anos



Marco Túlio, 14 anos



Jerry, 15 anos



Adriano, 14 anos



Rodrigo, 12 anos



Jean Alex, 11 anos



Venâncio, 13 anos



Alexia, 10 anos

Aléxia só foi matriculada no segundo semestre de 2005, por isso não estudou com a professora Alessandra e, conseqüentemente, as percepções da professora acerca da jovem não foram feitas.

- ✓ Aléxia para Consolação - Ela chegou na escola no começo do segundo semestre de 2005. No início ela era bem desanimada, não se estimulava com nada. O que me chama atenção é o distanciamento dela com as outras meninas, ela fica o tempo todo com o irmão dela (é irmã do Jean Alex que está na mesma turma) e com os meninos. Percebi que quando você (refere-se a mim) começou a ficar mais com ela pedindo para ela verbalizar o caminho que percorria, ou seja, o raciocínio na hora de escrever, ler e fazer as operações, ela foi se desinibindo. Lembro que ela começou a ter confiança a ai passou a ajudar primeiro o irmão e depois outros colegas. Acho uma coisa engraçada, ela oralmente interpreta bem os textos, mas quando vai colocar no papel se perde, não interpreta bem. Será que é porque a leitura dela ainda é fraca. Olhe bem (mostra uma produção escrita de formação de frase e palavras), a danada até que escreve direitinho, tem poucos erros ortográficos. Agora ela boa mesmo é na matemática o raciocínio dela é rápido, além do que ela tem umas estratégias bem próprias para resolver as operações e os problemas. Ela com certeza terá condições de ir para uma série regular mais adiantada<sup>300</sup>.

---

<sup>300</sup> As informações dadas pelas duas professoras têm como base os relatórios feitos a cada semestre, mas por se tratar de um documento oficial não foi possível apresentá-los em anexo.

✓ Aléxia por ela mesma através dos diálogos-constitutivos:

- *Eu faço onze anos só no dia 31 de maio. Eu moro longe da escola. Lá no meu lote só mora eu. Antes eu e meus irmão morava na Santa Maria com minha tia, e meus pais morava em Goiás.*
- *Que lugar de Goiás?*
- *Goiás ora!*
- *Quanto tempo vocês moraram com sua tia?*
- *Uns três mês só?*
- *Você falou que tem mais irmãos, quantos?*
- *Tenho mais três irmãos.*
- *Fora o Jean Alex?*
- *É, tem ele e mais três.*
- *Seus irmãos estudam aqui?*
- *Dois são pequenos e o outro que estudava aqui na 7ª, mais saiu da escola.*
- *Por que saiu?*
- *Porque ele não quer mais vim para escola, ele quer estudar de noite, ai só fica em casa.*
- *Você estudava aonde antes de vir para cá?*
- *No 218 de Santa Maria.*
- *Lá no Goiás você estudava?*
- *Não.*
- *Por que não estudava?*
- *Porque minha mãe falou que lá não recebia a Renda Minha.*
- *Lá vocês moravam em cidade ou em chácara?*
- *Na cidade.*
- *Então você só começou a estudar quando veio para Brasília?*
- *Foi, comecei aqui com nove anos. Não fiz a primeira fui para uma sala de aceleração também. Eu só estou na aceleração porque antes eu não estudava. Eu não tenho dificuldade de aprender as coisas não.*

A voz de Aléxia ecoa e torna-se a voz de muitas (os) outras (os) jovens que vivem a mesma situação existencial e educativa. É a voz de Alexia, de Consolação, de Alessandra e muitas outras vozes que compõem o que denomino de *Complexo Vitae Musical*. Como já

apresentado<sup>301</sup>, essa visão de *Complexo* solidifica o meu fazer investigativo-pedagógico, pois engloba a dialogia, a pulsação de vida presente em um caminhar constitutivo de harmonia e desarmonia .

Com essa visão de Complexidade percebo que Aléxia, como tantas outras jovens da Classe de Aceleração, tem uma história escolar repleta de negação, de silenciamento e de exclusão. Chama-me a atenção o fato de uma jovem/criança de 10 anos, moradora de um espaço urbano, ficar por quase três anos sem estudar. Sei que muitas outras Aléxias existem por esse Brasil afora; mas até então, na minha caminhada nas Classes de Alfabetização, só me deparei com jovens multirepetentes e não privadas (os) da escola por condições financeiras – *Não estudava porque minha mãe falou que lá não recebia a Renda Minha.*

O fato de ser o primeiro ano de escolarização da Aléxia. De ter um irmão na mesma classe/turma e de com esse se isolar, são elementos sinalizadores para que a torne uma das jovens escolhidas para ser co-participante direta dessa investigação-pedagógica. Os primeiros contatos individualizados com ela são importantes para que eu descubra a forma de encorajá-la e desinibi-la.

A minha observação e o olhar de Consolação a respeito da jovem, sinaliza importantes percepções no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano da Aléxia. Uma dessas percepções que me chama a atenção é a passagem da condição solitária para a condição solidária.

Chamo de condição solitária o fato da Aléxia chegar a uma classe/turma que já estava formada há um semestre. Nessa classe/turma encontra uma relação social que isola umas das outras/uns dos outros. Solidão em que não está tão só, pois tem um irmão na mesma classe/turma e se refugia com ele nos momentos de troca, nas brincadeiras e nas conversas paralelas.

A condição solidária é potencializada por esforço próprio e, sobretudo, por reconhecer que seu lugar não é numa Classe de Aceleração: *“Não fiz a primeira fui para uma sala de aceleração também. Eu só estou na aceleração porque antes eu não estudava.”*

Por estar numa relação de constituição-mútua me constituo ao dividir com Aléxia a determinação de vencer as suas dificuldades. Contribuo com sua constituição quando começo a elogiar as suas tentativas e quando acontecem as descobertas eu incentivo a demonstrá-las primeiramente ao irmão.

Com o tempo outros se aproximam para ver porque eu e Aléxia ficamos felizes com as

---

<sup>301</sup> Complexo Vitae Musical que formulado por mim e apresentado nas páginas 10 a 13 desse texto.

descobertas, pois sempre a aplaudo e falo “*Isso! Viu com você sabe, basta ter coragem*”. Ela respondia sempre: “*Ah! eu não sei fazer dessa forma, quero aprender, você me ensina?*”. Incentivos somados aos abraços e carinhos que ficam cada vez mais constantes e servem como um facilitar do processo de comunicação. Isso porque ao se sentir acolhida, acolhe a mim e aos outros.

A ação pedagógica construída na CAAL é constitutiva e mútua. Faço essa afirmação por perceber que ao mudarmos a relação social na classe/turma todos aprendem e superam as dificuldades. Aprende, supera, se constitui a Aléxia, o seu irmão, as (os) demais colegas, a educadora e eu.

Aléxia aprende ao ser desafiada a superar as suas dificuldades à sua maneira. Diante das dificuldades não mais se cala, recorre a mim e a Consolação, e com pouco tempo as (aos) demais colegas. Com isso a sua voz, torna-se a voz de outras (os): “*quero aprender, você me ensina?*”.

Aprende o seu irmão, Jean Alex, pois as descobertas de Aléxia não são guardadas para si. Faz parte do processo de dessilenciamento leva-la a dialogar e dividir as suas descobertas com os demais colegas, mas para se chegar aos colegas, primeiramente, peço que divida as descobertas e os avanços com seu irmão. Assim, aprende ela, aprende Jean, aprende consolação, aprende eu. Aprendemos nós.

Aprende todos da classe/turma porque agora o que vale é o aprendizado coletivo e solidário. Agora não só o que aprendo e dividido, mas as minhas dúvidas e dificuldades s~/ao postas à mesa para que a superação das mesmas seja coletiva.

Aprendo eu e aprende Consolação, pois somos levados a todo o momento a romper com a tradição bancária que nos formou de forma opressora e silenciosa. Aprendemos que agora o que vale é a construção do saber coletivo e não mais o individualismo que não supera as condições de não-aprendizagem a que estão submetidas (os) jovens.

Aléxia ganha segurança porque agora eu, a Consolação e as (os) colegas a percebem como alguém presente de fato na sala de aula. Ao perceber que é um ser que pode, que sabe e que sente, passa a ser mais atenciosa consigo, com os outros e com o seu aprendizado.

É um ser que pode, por isso afirma: *Eu não tenho dificuldade de aprender as coisas não*. Um poder implicado mutuamente com uma dimensão de saber, pois como diz Machado (1995): “*Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do*

*poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber*<sup>302</sup>”. Por acolher o outro e desejar ser acolhida constitui-se em um ser que sente, assim se torna constante escuta-la falar: “*vem eu te ajudar*”. Ou então, “*não estou conseguindo fazer isso sozinha, você me ajuda?*”

Não é mais a jovem/criança que não estuda por não ter um auxílio financeiro de um programa assistencialista de governo, o Renda Minha<sup>303</sup>. Mas é uma jovem que, a partir da mudança das relações sociais que a silencia, começa a superar os mecanismos de exclusão política, em que não é nada e que nada pode; os mecanismos de exclusão epistemológica que incutem que ela nada sabe e a exclusão existencial/amorosa em que nada é e nada sente.

De acordo com Reis (2000) a superação da exclusão política é construída a partir do momento em que é o indivíduo se constitui enquanto ser político, exercitado a o poder da fala: “*um poder de expor-se, confrontar-se e confrontar, transformar e ser transformado. Influenciar e ser influenciado. Tomar decisões e exercer decisões*<sup>304</sup>”. Esse é um dos objetivos da ação pedagógica-investigativa, romper com o silêncio opressor que incute no indivíduo que ele nada pode. Silêncio que leva a (o) educanda (o) aceitar como normal a sua condição de não-aprendizagem.

Segundo o mesmo autor, a constituição do sujeito epistemológico pode ser um caminho para superação do processo de exclusão em que as (os) jovens são levadas (os) a crer que nada sabem. Essa constituição superativa ocorre quando se dá “*a descoberta do pensar consigo mesmo, do pensar com os outros. Mas do que Pensar é produzir o próprio pensar (intrapessoalidade), na relação com o outro (interpessoalidade), como resultante da relação com o outro*<sup>305</sup>”. Aléxia não só começa a ter um pensar próprio, mas constrói o seu pensar com os outros e contribui para o pensar dos outros.

Por fim, a ruptura com a exclusão existencial/amorosa é construída quando, segundo Reis (2000), ocorre à constituição de um sujeito amoroso, onde existe:

a possibilidade de falar do seu sentir, de sua dor, de sua alegria, daquilo que o aflige no cotidiano: família, casa, trabalho, rua. Aquilo que o aflige em si mesmo, mas, tendo alguém para partilhar e compartilhar, ouvir, acolher e dar atenção. Um ser amoroso (ser de sentimento, ser de solidariedade) que toca o corpo do outro sem medo, que conversa com ternura olhando olho no olho<sup>306</sup>.

Agora Aléxia é acolhida. Aléxia descobre que sabe. Ela não se desenvolve mais

---

<sup>302</sup> MACHADO, Roberto. *Por uma Genealogia do Saber*. In: FOUCAUT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995, passim.

<sup>303</sup> Programa do Governo do Distrito Federal

<sup>304</sup> REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000. p. 60.

<sup>305</sup> REIS, Renato Hilário dos. *idem*.

<sup>306</sup> REIS, Renato Hilário dos. *op. cit.* p. 61.

sozinha, se desenvolve com o outro e contribui para o desenvolvimento desse quando socializa as suas estratégias de aprendizagem. Ela pode! Agora o silêncio que antes a enclausurava, não tem mais sentido porque agora ela aprende e se desenvolve nas práticas dialógicas.

Olhando para esse processo de descoberta da Aléxia e lembrando o trabalho com outras (os) jovens de CAAL, vejo que elas (es) vivenciam nos anos de escolarização um processo de silenciamento onde não têm direito de voz e muito menos de decisão, pois são apenas programadas (os) para emitir respostas formatadas a priori.

Na inserção-participativa-superativa essa lógica começa a se alterar a partir do momento em que cada uma/um é encorajada (o) a refazer e verbalizar o caminho percorrido para se chegar à determinada resposta. Nesse momento, torna-se inevitável o confronto de idéias, pois nem todas (os) percorrem o mesmo caminho. Assim, o leque de respostas solidifica um processo mútuo de aprendizagem.

As "*estratégias bem próprias para resolver as operações e os problemas*", como diz Consolação, não são mais só dela ( Aléxia ), agora são do seu irmão e dos que a acolhem em sala como um ser de capacidade, ou como ela mesma diz, um ser que não tem "*dificuldade de aprender as coisas*".

Aléxia, suas descobertas e seus ensinamentos são recorrentes nas análises vindouras dentro desse *Complexo Vitae Musical*. Recorrência que como na música, estabelece a sonoridade e a melodia, pois acordes harmônicos-desarmônicos-harmonizantes marcam a cadência de uma boa peça musical. Essa mesma cadência é construída no processo pedagógico-investigativo, pois é nas contradições, nas conquistas, nas vitórias, nos empates e nas derrotas que o processo de constituição mútua se constrói.



Alessandro, 14 anos.

- ✓ Alessandro para Alessandra – Ele é um aluno que regrediu muito. Estava na terceira série, mas como não sabia nada veio parar aqui. É rebelde só faz as coisas quando quer. Começou ano sem compreender nenhum padrão simples, depois que esses padrões foram introduzidos passou a conhecê-los com muita dificuldade, esse fato foi verificado com os exercícios de ditado. Em matemática, no primeiro bimestre, aprendeu operações de adição e subtração sem reserva, já no segundo bimestre teve um avanço razoável na execução de continhas de adição com reserva. Têm dificuldades na leitura devido problemas desconhecidos. Os pais não participam.
  
- ✓ Alessandro para Consolação - *O Alessandro tem uma grande vergonha de ler, quando é para fazer leitura ele fica de cabeça baixa e resmunga muito. Fica resistente e não tem quem faça ele ler. Ele não apresenta as dificuldades para que a gente ajude. Está fazendo operações bem, isso porque tem se esforçado na matemática. Mas o grande problema do Alessandro é português, ele não lê; se tem uma situação problema que ele precise ler, ele se fecha e no final não sai nada, tudo porque ele não consegue ler. Mas também lembra quando a mãe veio na reunião é falou que a culpa é dela porque também não lê e assim dá mau exemplo para o filho. Descobrir uma coisa interessante, se der um livro de 2ª ou 3ª série para ele levar para casa ele não leva, só quer livros de 4ª e 5ª. Influencia muito os outros meninos, quando ele não está na sala todos ficam mais quietos.*

✓ *Alessandro por ele mesmo através dos diálogos-constitutivos:*

- *Eu moro bem aqui perto.*
- *Eu tenho sete irmãos, sou o segundo mais velho.*
- *Tem algum que estuda aqui?*
- *Não, ninguém lá quer estudar não.*
- *Então se você tiver dever de casa tem alguém que te ajuda.*
- *Tem nada.*
- *Quando você não está na escola o que você faz?*
- *Eu faço curso de capoeira lá nas Fenações.*
- *O que aconteceu para você estar em uma turma de aceleração?*
- *Assim eu repeti a 1ª, depois passei e repeti a 2ª. Cheguei na 3ª mas depois me mandaram para C.A. Mas repeti assim porque só comecei estudar com nove anos.*
- *Por quê?*
- *Quando eu morei em Barreiras (BA) eu não estudava. E eu só repeti por causa da leitura.*
- *Você tem dificuldade para ler?*
- *Um pouco. Eu não gosto de ler não. Mas com a outra professora era até bom, porque ela dava mais livro para a gente ler.*

A escolha do Alessandro como um dos sujeitos da pesquisa se dá pelo fato dele estar cercado por relações sociais adversas ao ler e escrever. Na escola é percebido como alguém que regride. Em casa, deliberadamente, não tem apoio para continuar estudando. Encontra sim, é uma mãe que o reforça negativamente, pois faz questão que ele saiba que “*se não conseguir ler não tem nada não, eu não sei e até hoje não morri*<sup>307</sup>”.

Essas adversidades e a falta de apoio familiar me demonstram que a repetência, a evasão e a privação escolar não são frutos de uma única determinação, mas de múltiplas determinações que silenciam a vontade e o desejo de aprender de crianças, jovens e adultos. Por construir/vivenciar uma relação social diferenciada com essas (es) jovens - e me constituir dentro dessas relações - não posso apenas constatar as adversidades e deixar que elas continuem a contribuir para a não-aprendizagem do Alessandro.

Juntamente com a educadora Consolação, algumas ações surgem para remediar a posição da mãe do Alessandro em relação à leitura. A primeira ocorre de imediato na reunião de pais em que a mãe se expressa a respeito da leitura. Após o comentário da mãe,

---

<sup>307</sup> Fala da mãe durante a reunião do terceiro bimestre.

prontamente, explico sobre a importância da leitura no mundo de hoje. Logo faço uma sugestão para que os responsáveis acompanhem o processo de aquisição de leitura das suas (seus) filhas (os) tirando um tempo para escutá-los lendo em casa. A idéia agrada e alguns pais/mães assumem esse compromisso.

Em outros momentos quando pergunto para o Alessandro como está a leitura em casa ele me diz: *“lá em casa ninguém tem tempo pra ficar escutando eu ler não professor”*. Realmente essa é uma tarefa que não depende apenas da intervenção do professor/educador, nem por isso me desanimo, pois tenho as rodas de leitura para intensificar o prazer em ler.

O desafio do trabalho com o Alessandro e as (os) demais é mudar a natureza das relações sociais em sala de aula e, conseqüentemente atingir mudar essas relações em outros espaços. É fazer com que ele, a professora, eu e as (os) colegas assumamos uma ação pedagógica em que o aprendizado seja partilhado e construído por todos.

Por ser Alessandro muito arreado, a minha aproximação com ele custa e teho que ser paciente. Mas um fato que surge me oferece a oportunidade de aproximação. A nova Direção da escola, proíbe o uso de boné e/ou touca nas dependências na Granja das Oliveiras. Como o Alessandro é adepto incondicional desses acessórios, fica dois dias seguidos sem ir à escola após essa decisão da Direção.

Como a minha inserção e participativa-superativa não fecho os olhos diante da ausência do Alessandro. Procuro saber dos colegas porque ele não estar vindo e descubro que sai de casa toda manhã e fica em um campinho próximo a escola. Prontamente, procuro o Alessandro nesse campinho mas não o encontro. Ao saber que o procuro, Alessandro retorna à escola no dia seguinte. Surge então a possibilidade de uma aproximação mais consistente.

Ele chega com o boné escondido e, ao entrar na sala, senta no fundo e coloca o boné. Aproximo-me e pergunto:

- *Sabia que fui no campinho te procurar ontem?*
- *Nada a ver professor. Esses moleques vão ver, fica me caguetando ai.*
- *Alessandro você não acha que te procurei porque estava preocupado com você?*
- *Preocupado comigo. Preocupado. Que nada professor! (resmungando)*
- *Preocupe sim , porque fiquei sabendo que você não estava vindo por conta de ter que ficar sem boné na sala. É verdade?*
- *Claro professor, o meu boné e a minha touca eu só tiro pra tomar banho e dormir.*
- *Mas hoje, ninguém te viu entrando de boné não?*
- *Viu nada, eu escondi. Mas tu vai me “caguetar” não, né?*

– Claro que não! Eu acho que cada um tem que usar aquilo que gosta e se sente bem. Você se sente bem sem boné?

– Não.

– O que você acha da gente ir conversar com a Diretora?

– *Posso até ir, mas eu não vou falar nada não.*

O que acontece não é o silenciamento do Alessandro na frente da Diretora. A sua participação no diálogo é fundamental, com seus argumentos ela consegue convencê-la sobre o uso do boné. A minha presença é importante para encorajá-lo a reivindicar algo para alguém vista como autoridade máxima da escola, mas o fundamental são suas colocações que demonstram ao Alessandro que ele também tem direito a argumentar e no diálogo decidir sobre a sua pessoa. Veja o brilhantismo de suas colocações:

– *Diretora, eu não uso o boné pra esconder o rosto de nada errado, não. Só uso porque nem sempre posso cortar o cabelo, aí é mais fácil usar o boné pros outros não ficar rindo da gente.*

– *O boné é bom até pra quando o sol bate no meu rosto na sala e não consigo ver o que está escrito no quadro.*

– *É melhor eu ficar na sala de boné ou não vir para escola. Porque se for sem boné eu não venho mais não.*

Conseguimos convencer a Diretora e ao mesmo tempo abri o canal de diálogo com o Alessandro. A partir de então os cumprimentos de mão, as perguntas e as solicitações para que eu o ajudasse começam a surgir.

Esse momento foi importante para eu me convencer, e convencer o Alessandro, que a palavra é fortalecida pelo poder do movimento recíproco de falar/escutar/falar. Essa dimensão da dialogia-dialética me leva a escutar o outro, bem como fazer com que o outro me escute e juntos nos constituamos. Essa dimensão da dialogia permite à Diretora nos escutar e a nós escutarmos a ela, chegando assim a uma resultante que acalmou os ânimos do jovem.

A construção dessa dimensão precisa ocorrer de forma responsiva/ativa, permeada pela amorosidade e pela acolhida. Mas como esse movimento ocorre dentro da CAAL? Que diferença pode fazer essa dimensão afetiva para os processos aprendizagem e desenvolvimento humano?

Essas e outras questões busco responder ao apresentar/viver/analisar cada *Dispositivo da Ação Pedagógica Investigativa*. Dispositivos que talvez você não os tenham percebido, mas que estão presentes em todo o processo pedagógico-investigativo e, conseqüentemente, na construção deste texto. Dessa forma eles são conceituados no decorrer da narrativa.



Alex, 12 anos

- ✓ Alex para Alessandra – Ele é o que estava em uma série mais adiantada. Chegou a cursar a 3ª série, mas regrediu. Mesmo assim aqui na turma se destaca porque ele conhece os padrões simples e responde bem quando aumentamos o nível de dificuldade. Em matemática tem muita facilidade para operações com reserva e se sai bem na resolução de probleminhas. Tranqüilamente eu trabalho com ele conteúdos de 2ª série e ele responde bem. Mas a ausência da família também é um grande problema que temos, nas duas reuniões bimestrais ninguém compareceu, nem mesmo quando foi solicitada a presença em outros momentos.
  
- ✓ Alex para Consolação - *O Alex demonstrou ser um menino esforçado, comprometido e muito educado. Faz sempre todas atividades de classe e as extra-classes, sempre quer ir além, se está fazendo um exercício de multiplicação já quer saber se pode passar para divisão. Ele deu um salto no 4º bimestre, acho que o futebol ajudou. Melhorou a leitura porque começou a levar livros para ler em casa para irmã como você sugeriu e também depois que disponibilizamos os livros para quem terminasse a atividade sempre que ele termina começa a ler. Matemática é a praia dele, só faltava organização depois que você deu umas dicas de organização das operações com aqueles quadros ele ficou mais atencioso na hora de armar e efetuar, de hora de interpretar e resolver as expressões numéricas. O danado está bom até em fração.*

✓ *Alex* por *ele mesmo* através dos diálogos-constitutivos:

Estamos realizando uma atividade coletiva para a feira cultural. Ao mesmo tempo que executamos uma atividade de colagem para preencher o mapa da Região Sul, aproveitamos para prostrar. Então faço o registro em áudio.

- *Aqui tá cheio de papel igual era a casa da minha avó quando eu morava com ela. Só que lá não era cheio de papel não, era de gente mesmo.*
- Consolação entra na prosa e pergunta: **Como é Alex?**
- *Era professora, tinha gente pra todo lado. Tinha uma tia com o marido e meu priminho. Tem dois primos grandão. Minha avó, meu avô, minha mãe, meu tio com a namorada. É muita gente! Quer ver (conta em silêncio usando os dedos). Quinze pessoas com as crianças.*
- Consolação continua: **mas quantos quartos tem lá?**
- *Só dois!!!*
- Eu entro na prosa: *Como que vocês faziam para dormir?*
- *É assim... Tem um quarto que é da minha avó e do meu avô, mas sempre dorme alguém lá no meio dos dois (ele mesmo ri da situação). No outro quarto tem quatro beliches, mas tem que dormir um para um lado uma para o outro. Não dá nem pra andar de noite, porque fica um monte colchão no chão. Até uma “arinha” (área de serviço pequena) meu tio fechou pra caber mais colchão.*
- *Você falou que morava lá. Não mora mais não?*
- *Graças a Deus não! Agora mora só eu, minha mãe e minha irmazinha. Lá é de aluguel, sabe? Mas tem um quarto para eu e minha irmã. Lá dá pra eu ler e fazer os dever de casa.*
- *Na outra casa você não fazia as tarefas de casa?*
- *Como professor, se era um em cima do outro, um barulho danado e nem mesa tinha. Ah! e minha irmã era mais pequenininha e chorava muito.*
- *Quantos anos tem essa sua irmã?*
- *Ah! Ela é pequena.*
- *Sua mãe trabalha?*
- *Trabalha, claro!*
- **É o seu pai?** (pergunta Consolação)
- *Meu pai não mora com nós não!!! (respondendo com ênfase)*
- **Então quem olha a sua irmã?**
- *Eu, é claro! Minha mãe me ensina fazer a comida pra gente. Mas ainda só sei esquentar.*

Em um outro momento surgem as questões relativas à escola. Torna-se possível perceber a significação que o Alex faz da escola.

- *Eu não gosto de ficar na rua não. Saio só para ir treinar futebol.*
- *Que legal! Você treina futebol onde?*
- *Lá embaixo nas 800 (quadras da cidade). É aquele lá do Ministério, sabe? o segundo tempo<sup>308</sup>. O professor lá não dá mole não. Se não tiver nota boa ta fora. Se brincar num fica nem no banco.*
- *É por isso que você só anda querendo saber a nota de tudo, não é?*
- *Claro, já pensou se me tira do futebol?!*
- *Mas é só por isso que você se esforça?*
- *Não, é porque agora eu tenho que estudar.*
- *Por que agora? Antes você não estudava?*
- *Olha! É assim: quando eu morei com meu pai na Samambaia eu fiz a primeira. Ai eu tinha uma preguiça e reprovei. Depois eu fui para Granja, cheguei até a terceira, mas depois eu fui para C.A. Então eu até estudava, mas não gostava não.*
- *Por que não gostava?*
- *Ah! ninguém na sala queria nada. Ai eu também não fazia nada. Mas o que me reprovou foi só leitura. Porque de matemática eu sou bom. Não sou professor? (Pergunta para mim)*
- *Claro que é, mas também está ficando bom na leitura, não é?*
- *Claro, eu tenho de passar de ano, senão o futebol... oh! (faz sinal de cortado) Tô fora!*

Todas as percepções - da Alessandra, a Consolação e minhas - feitas a respeito do Alex só confirmam as asserções que Vygotsky faz ao dizer que: “o ser humano é um agregado de relações sociais”. Percebo que todas as qualidades atribuídas ao jovem advêm de experiências em outros ambientes.

De um lado assume responsabilidades do lar ao ter que cuidar da irmã enquanto a mãe trabalha - *Minha mãe me ensina fazer a comida pra gente. Mas ainda só sei esquentar.* Não que eu esteja fazendo uma apologia ao trabalho infantil, muito pelo contrário, é uma atividade de risco, tanto para o Alex quanto para sua irmã.

A dedicação ao futebol reflete em sala, melhorando o compromisso com as atividades. Dessa forma as palavras de Pino (2000) quando afirma que para Vygotsky:

o que faz um individuo da espécie Homo um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido. A incorporação e, no caso, sinônimo de

---

<sup>308</sup> Programa Segundo Tempo é uma ação destinada a crianças e jovens de famílias de baixa renda. Coordenado pelo Ministério dos Esportes. Destina-se a levar atividades esportivas para essa parcela da população.

constituição de si mesmo, a partir dos componentes da cultura. Isto só ocorre, segundo ele, pela progressiva participação da criança na trama da complexa rede de relações sociais em que, desde o nascimento, está envolvida. É como integrante dessa rede, matéria de que é feito o tecido social da sociedade, que a criança incorpora, através do outro, as significações culturais que o tornam o ser humano à semelhança dos outros homens – semelhanças que não é mera reprodução das características humanas, mas sua (re) constituição no plano da subjetividade<sup>309</sup>.

Essa (re) constituição é visível nas ações e nas falas do Alex. Ele começa a atribuir multideterminações positivas que até então não se constituem como força propulsora para o seu aprendizado e o seu desenvolvimento humano. É a descoberta de um lar que proporciona fazer suas atividades escolares, é uma atividade extraclasse que o incentiva na escola e, sobretudo, é a sua percepção de que pode e é capaz.

- *Agora mora só eu, minha mãe e minha irmãzinha. Lá é de aluguel, sabe? Mas tem um quarto para eu e minha irmã. Lá dá pra eu ler e fazer os dever de casa.*
- *Eu não gosto de ficar na rua não. Saio só para ir treinar futebol... ... Se não tiver nota boa ta fora. Se brincar num fica nem no banco... ... já pensou se me tira do futebol?!*
- *Aí eu também não fazia nada. Mas o que me reprovou foi só leitura. Porque de matemática eu sou bom. Não sou professor?*
- *[...] agora eu tenho que estudar... ... eu tenho de passar de ano.*

Com o caminhar narrativo, fica mais perceptível os avanços do Alex ao ser atribuído a ele um papel importante na classe/turma: o de mediador da aprendizagem e do conhecimento dos demais colegas.

Olhando para a totalidade percepções acerca do Alex, percebo uma grande preocupação com os processos cognitivos: o que ele alcançou aqui; que padrão respondeu ali; ler assim; escrever assado. Ficando os processos sociais e afetivos desprestigiados e correndo-se o risco deles serem negligenciados dentro da sala de aula.

Essa preocupação ocorre porque estou exercitando um processo de constituição mútua em que uma das dimensões constitutivas é o acolhimento amoroso. É uma ação em que as conversas seguem o caminho da ternura, onde se olha olho no olho, onde se partilha e compartilha as vidas de forma acolhedora e atenciosa<sup>310</sup>.

Com essa preocupação, busco nas palavras de Restrepo (1998), força para justificar a necessária atenção aos processos afetivos dentro da Classe de Aceleração – Alfabetização.

A tematização da afetividade não pode continuar confinada ao “quarto de Santo Aleixo” (um

---

<sup>309</sup> PINO, Angel. Editorial da Revista Educação e Sociedade. In.: Educação e Sociedade: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª edição. p. 9

<sup>310</sup> REIS, Renato Hilário dos. idem.

cubículo debaixo da escada). Não se trata de levantar a bandeira de um novo sentimentalismo contra os excessos da razão. Trata-se muito mais de compreender que há sempre na emoção algo de razão e na razão um tanto de emoção, embora se tente, a partir de diferentes óticas, afirmar o contrário... A separação entre razão e emoção é produto do torpor e do analfabetismo afetivo a que nos levaram um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares<sup>311</sup>.

Na luta contra esse desprestigiamento dos processos afetivos é que a nossa inserção apontou o Alex como um dos sujeitos da pesquisa. Dimensão afetiva que nos aproximou logo nos primeiros contatos, levando-me a perceber a preocupação que o jovem tem com aqueles que o rodeia, bem como pela predisposição que ele tem para socializar o que aprende/realiza.

Se a inserção busca superar as dificuldades de aprendizagem através de uma outra relação social em que uns constroem a aprendizagem com os outros, um jovem que já se mostra aberto para a socialização do conhecimento não poderia ficar de fora do grupo de pesquisados. Assim, Alex ensina e aprende; Os demais colegas aprendem com o Alex e ensinam ao Alex. A mim, Alex ensina, e juntos aprendemos-construímos-vivemos.

A seguir retomo as considerações acerca da exercitação curricular mostrando o movimento simultâneo em que identifico-exercito a superação da condição de não-aprendizagem através de uma ação-constitutiva-mútua.

---

<sup>311</sup> RESTREPO, Luis Carlos. *O direito a ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 37.

## 5.6 – Currículo Constitutivo: uma exercitação curricular diferenciada

A gênese do *Currículo Constitutivo* surge na minha caminhada de aprendizados, mas é impulsionada pelas análises que são feitas de ações pedagógicas, ou melhor, da falta dessas, que apenas levam à prescrição de formas pré-determinadas de currículo. Atitudes como estas, não possibilitam a exercitação - que já falei - e muito menos uma re-organização curricular. O engessamento curricular pode estar ligado a decisão de utilizar cegamente o currículo oficial, ou mesmo utilizar o livro didático como o único programa para “formar” a (o) educanda (o).

Vivenciando/analizando as Classes de Aceleração – Alfabetização, deparo-me com três premissas que me levam a acreditar que os livros didáticos silenciam uma ação pedagógica voltadas para superação das dificuldades de aprendizagens das (os) jovens dessas Classes.

Parto inicialmente falando da ausência de ações e formulações oficiais voltadas para as Classes de Aceleração – Alfabetização. Primeiramente as (os) jovens dessas classes/turmas não recebem nenhum material de apoio, especificamente livros-didáticos.

Em segundo lugar, as análises documentais feitas demonstram, como já apresentei anteriormente, que historicamente as proposições feitas nos currículos oficiais resumem-se às estratégias para composição de tais turmas e a uma listagem de procedimentos e habilidades que a professora deve seguir e registrar em diário de classe. Ficando os aspectos políticos-pedagógicos sem uma diretriz que possibilite ao docente organizar seu trabalho. Mas que isso, as dimensões constitutivas do indivíduo não são pensadas nessas organizações curriculares.

Levanto essas duas ausências pelo fato de não ser raro encontrar docentes que sem a diretividade dos livros didáticos ou de um currículo que direcione o trabalho em sala de aula, logo se desencorajam a aventurar-se pedagogicamente na construção de processos diferenciados que permitam às (aos) educandas (os) superarem suas dificuldades.

Percebo esse desencorajamento em muitos momentos da caminhada existencial pedagógica em que me constituo como pesquisador-pesquisado-educador. Essa percepção ocorre olhando para a minha própria caminhada, pois na Educação Básica brasileira prevalecem ações “*que deformam a necessária criatividade do educando e do educador*”<sup>312</sup>. Mas a necessidade de romper com o erro epistemológico do “Bancarismo”, que segundo Freire (1996), mata a curiosidade epistemológica da (o) educanda (o) e da

---

<sup>312</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25 edição, p. 28.

educadora/educador<sup>313</sup>, me faz buscar a exercitação de um currículo vivo – em movimento – que constitua todos envolvidos no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A exercitação curricular que desenvolvo prima por ações de constituição-mútua, por isso o denomino de *Currículo Constitutivo*. Nesse processo trabalha-se o conhecimento que os indivíduos já possuem. Em seguida, é trabalhado conhecimentos histórico e culturalmente construídos, que não estão presentes só nos livros, mas também fazem parte das nossas relações sociais e familiares. Na resultante do cruzamento desses diversos conhecimentos se espera chegar a um conhecimento novo que não estão nos livros, como também não faz parte da caminhada histórica desse indivíduo. Dessa forma, as vozes, os sentires e os viveres e os saberes se encontram e se compartilham. Assim, trata-se de uma exercitação curricular constitutiva.

Fazendo uma analogia do processo presente no *Currículo Constitutivo* com a dialogia-dialética bakhtiniana<sup>314</sup>, afirmo que mesmo antes de utilizar – dialógica e responsivamente – a “**palavra do outro**”, a (o) educanda (o) já é convidada (o) a apresentar sua “**palavra pessoal**”, ou seja, ela/ele já é acolhida (o), sua voz e seus conhecimentos já são escutados. Simultaneamente, busca-se trazer as “**palavras do outro**”, apresentadas através dos livros, dos diálogos-constitutivos e dos conhecimentos histórico e culturalmente acumulados. Na junção dessas vozes e saberes as “**palavras pessoal-alheias**” processualmente se tornam **palavras pessoal**, assim, se constrói coletivamente o conhecimento novo.

Em uma Classe de Aceleração – Alfabetização em que não existe um material de apoio didático – livros – específicos, se torna mais necessário ainda esse tipo de exercitação curricular constitutiva. Por outro lado, é preciso abandonar posturas conteudista, em que o que mais interessa é seguir uma lista de conteúdos previstas para primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental. Com isso coloca as (os) educanda (os) para praticarem os enfadonhos exercícios de fixação, ora utilizando diversos livros didáticos de anos anteriores ora com sobras de exercícios mimeografados de outras turmas.

Fixação que depois são cobradas por meio dos temíveis testes e provas, sob a égide argumentativa que silencia os processos singulares das (os) educandas (os) e busca se sustentar em argumentos como:

*"eles já estão muito defasados com os conteúdos";*

*"o que será desses meninos se eles não aprenderem a fazer provas";*

---

<sup>313</sup> FREIRE, Paulo. op.cit. p. 27 – 28.

<sup>314</sup> Dialogia-dialética presente em diversas partes desse texto, sobretudo, nas páginas 14 –17 e 49 – 50.

*"eu sempre trabalhei assim e sempre deu certo";*

*"conteúdo nunca é de menos para esses meninos que não querem nada. Pelo menos quando estão cheios de atividades estão quietos".*

Essas e outras práticas, demonstram que a diretividade, o conteudismo e o controle tornam-se marcas de ação pedagógica que levam as (os) jovens a se sentirem acuadas (os). Acredito que, para não exercer esse acuação, a prática pedagógica em sala de aula precisa ser percebida não como uma a priori, mas como um processo constitutivo em sendo. Para oferecer maior compreensão dessa asserção convido mais uma vez Lima (2002), e ela diz que:

A sala de aula é dinâmica: não é estática, acabada. Deste modo, como conceber o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano como um "ente imutável"? Como **um a priori estabelecido unilateralmente** pela política pública de educação, pela secretaria de educação, pela escola, pelo professor ou professora, através de disciplinas, conteúdos prévios, em que **a voz, o desejo, as relações sociais e a historicidade de vida de cada criança, do (a) jovem e do adulto não alfabetizado (a) não estão presentes na tomada de decisão de seu rumo e percurso da aprendizagem**<sup>315</sup>. (grifos meus)

Com as proposições acima, esclareço que não estou a defender a diretividade do processo pedagógico através dos livros didáticos ou de um currículo básico. Pelo contrário, apresento a falta dessa diretividade nas CAAL's como ponto de partida para se construir uma exercitação curricular constitutiva em que a voz, os desejos e a historicidade das (os) educandas (os) estejam no centro do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Exercitação que adensa o dispositivo que denomino: *Currículo Constitutivo*. Um currículo que, como formulado anteriormente<sup>316</sup>, não pode ser concebido e executado de forma prescritiva. Antes, ele precisa desnudar as práticas pedagógicas, bem como os princípios que as fundamentam. Um currículo que evidencie para quem, o porquê, o quê e como se desenvolvem as práticas educativas em sala de aula. Por sua vez, um currículo que demarque a posição de classe de quem o executa.

Posição de classe que se faz necessária assumir para se romper com a visão de controle que historicamente está presente nas concepções de currículo. Por não ser objetivo desse trabalho voltar a uma análise histórica das teorias do currículo, digo apenas que historicamente o conceito de currículo espelha a visão de homem e de mundo de uma determinada época.

---

<sup>315</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2002. p. 134.

<sup>316</sup> Formulações apresentadas no capítulo 3, páginas 67 – 75.

Acolhendo a infinitude da dimensão histórica, acredito que esta não apresenta apenas uma projeção para o futuro, mas também pode ser possibilitadora da “reinvenção” do passado através de uma ação constitutiva/transformadora/ativa no presente.

Por isso defendo/exerço a construção/aplicação do *Dispositivo* denominado: *Currículo Constitutivo*. Currículo que busca romper com as idéias hegemônicas que são ideologicamente repassadas pelos currículos oficiais. Por isso o que proponho é uma ação curricular que construa uma contra-hegemonia permeante/permeada na contradição da classe social e dos fragmentos dessa classe, ou seja, uma exercitação curricular que rompa com as discriminações de raça, gênero e classes sociais, tão presentes nos livros didáticos.

Uma das formas encontradas na ação pedagógica-investigativa para garantir essa exercitação curricular ocorre através de uma atividade que consiste em discutir a diversidade de cultura, raça e etnia.

Certo dia, a educadora Consolação me apresenta uma demanda vinda da coordenação pedagógica que consiste em se trabalhar, em cada turma, o tema: Diversidade étnico-racial. Após conversarmos sobre as possibilidades de desenvolvimento da atividade, proponho a Consolação que partamos de uma conversa com as (os) jovens para sabermos o que eles entendiam sobre essa diversidade. Ou seja, primeiramente dar vez e voz para elas/eles; partir da “**palavra pessoal**”.

Através de um diálogo-constitutivo, onde surgem as “**palavras do outro**”, é possível perceber várias representações do que seria essa diversidade. A representação mais recorrente consiste em apresentar as diferenças físicas entre eles, transparecendo atitudes discriminatórias entre as (os) próprias (os) jovens.

- *Diferente é esse aí (referindo-se ao Adriano). Olha só, parece um carvãozinho.* (fala Alessandro)
- *Olha a diferença, um irmão é galego e o outro é preto.* (Rodrigo, ao entrar no clima, refere-se aos irmãos Adriano e Jerry)

Prontamente intervenho trazendo a verdadeira noção de diversidade étnica e racial. Digo-lhes, através de uma linguagem compreensível, que as diferenças que eles apontam não estão ligadas às questões genotípicas e fenotípicas. E que a forma como eles estão abordando o tema é discriminatória e que essa prática constitui crime de racismo. Nesse momento, as minhas palavras alheias a elas (es) são apropriadas – tornando-se “palavras pessoal-alheias” – e passam a destacar experiências que ajudam a compreender o ato discriminatório:

- *É verdade! Não viu na televisão o jogador da Argentina que xingou o negão do São Paulo*

*de macaco é foi preso?* (diz Alex)

- **Alex, você está falando que é crime, mas ainda chama o jogador de negão.** (diz Consolação)

Joseana, que é uma linda negra, entra na conversa e diz:

- *Podê ser preso mesmo. Eu vi no Ratinho uma mulher que chamou a outra de “macaca nega” é foi pra cadeia.*

Entro novamente na conversa:

- *Se cada um tem um nome por que é que temos de tratar os outros por apelidos ou outros nomes desagradáveis, não é mesmo?*

Aléxia, que tem descendência indígena e conserva alguns traços desses nossos irmãos, entra na conversa e diz:

- *É mesmo professor, esses meninos só chama eu e meu irmão de índio.*
- *Mas na sua família tem alguém que é índio? Para você ter essa cor bonita, esses cabelos lisos é preciso que alguém na sua família seja índio.* (digo eu)
- *A minha avó que mora lá em Goiás ela é índia, mas num mora em casinha no mato não.* (responde Alexia)

A resposta da Aléxia se converte na possibilidade de melhor exemplificar as características provenientes do genótipo e do fenótipo. Sinaliza também por onde caminhar com o tema Diversidade étnico-racial. Nesse momento fica claro a dimensão em sendo da exercitação curricular, pois a partir desse momento o trabalho ganha uma roupagem que possa responder as questões apresentadas de forma a promover um processo de aprendizado e constituição mútua na classe/turma.

A voz das (os) jovens ganha ressonância. Agora elas (es) têm vez, têm voz e têm decisão. Todas (os), com seus repertórios, seus sons e seus timbres são parte desse Complexo Vitae Musical. A partir delas (es) e com elas (es), proponho que o trabalho parta de um vídeo sobre o Xingu e do livro de literatura infanto-juvenil Menina Bonita do Laço de Fita, da autora Ana Maria Machado.

Ao ouvir cada uma/cada um sobre o tema proposto, inicia-se uma exercitação curricular diferenciada, possibilitando a discussões de temas tão necessários e abrangentes. Se

as falas das (os) jovens não fossem significadas e ressignificadas através do diálogo-constitutivo, dificilmente temas que pertencem ao campo da biologia, da ética e da moral emergiriam.

Passados dois dias, retomamos a discussão sobre diversidade logo após assistirmos ao vídeo e lermos o livro.

Novo debate foi instaurado, mesmo antes de qualquer intervenção de minha parte ou da Consolação.

Jean Alex, que é muito calado, se vê amparado pelo que assistiu e fala a todas (os):

- *Viu só, como é que eu posso ser índio se não ando pelado?*

Após risos gerais, lanço uma pergunta:

- *Mas a única característica dos índios que vocês perceberam foi a falta de roupas?*
- *Não professor, eles aprendem caçar e pescar brincando na floresta.* (Fala o Marcos Túlio)
- *É mesmo! Eles aprendem com o pai tudo da selva.* (Fala Alex)

Entro na conversa para lançar algumas questões:

- *Aprendem o quê, se lá não é uma escola?*

Enquanto o Alex pensa, Alexia me pergunta:

- *Mas o chefe lá, não ensina pra todo mundo?*

Alex ressignifica a colocação da colega e me responde:

- *Eu acho que tem escola sim, mas não é igual a nossa, assim com parede. A escola lá é na selva mesmo.*

Debatemos por alguns momentos e percebemos que a vida em coletividade nos ensina muito e que a forma de se relacionar do indígena com a natureza se diferencia muito das nossas formas de convivência. Quanto à natureza relacional dos índios outro diálogo se destaca. Alessandro, a partir da ação dialógica/conciliadora/instrutiva do pajé, faz uma comparação entre a relação marido e mulher nas duas culturas.

- *O índio velho (pajé) ensina mesmo! Não viu que ele é que resolve as briga do homem e da mulher? Se aqui fosse assim, hein!*
- *Assim como?* (pergunto eu)

- *Os dois não briga nunca e ter só que reclamar pra um chefe. (Alessandro me responde)*

Jerry que há algum tempo só escutava, fazendo caras e bocas, primeiro resmunga para si mesmo e depois que o incentivo, ele decide entrar na conversa dizendo que:

- *Hum!! Aqui se resolve tudo é na porrada.*
- *Como é Jerry? (pergunto eu)*
- *É professor, o marido chega bêbado e vai logo é batendo na mulher, nos filho, em todo mundo.*
- *Mas porque lá no Xingu é diferente? (pergunto)*
- *É diferente tudo professor! Não viu que o cara falou (no vídeo) que quando vai brigar com os menino os grande até abaixa para ficar do tamanho dele e eles não ficar com medo?*  
(Responde Alessandro)

Esses fragmentos do diálogo-constitutivo reafirmam o que venho falando sobre a dimensão dialógica do processo educativo. A atitude de Jerry de ficar calado, observando tudo o que é dito e depois apresentar formulações que têm significação na sua vivencia pessoal, aproxima-se das formulações de Bakhtin ao dizer que a ação responsiva pode ter um efeito retardado:

[...] a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido pode realizar-se diretamente como um ato, pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda, mas nesse caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte<sup>317</sup>.

As reações diversas sinalizam que o movimento de significação ocorrido com o Jerry também acontece com outras (os). Dessa forma, as interações entre os indivíduos possibilita que esses pensem o seu contexto, abrindo dessa forma espaço para a execução de atividades de leitura, escrita, cálculo etc., permeada por um sentido que não é o ato mecânico de memorizar grafemas e fonemas.

Após os diálogos-constitutivos, propomos atividades de produção artística em que os alunos expressam com desenhos o significado do vídeo. Aproveitando o entusiasmo da produção artística é proposta a produção de um texto coletivo. Proposta aceita, produzimos e depois retiramos palavras e frases para trabalharmos a escrita e a leitura. Após o processo dialógico, a produção espontânea de texto e a escolha de frases - um ato de ler e escrever que

---

<sup>317</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p. 291.

poderia ser mecânico e descontextualizado - ganha significado, pois foram gerados e captados no processo produtivo de cada uma/um.



Vamos ao texto:

Aprendemos hoje que o índio tem uma vida boa.

Que eles plantam e tiram os alimentos que precisam da terra.

Eles respeitam as crianças e os velhos.

Os mais velhos é que ensinam as crianças a caçar e pescar.

Eles brincam muito, dançam e fazem festa para tudo.

Eles ajudam os que precisam construir as casas e não brigam com a mulher índia.

Nessa produção eles apresentam e discutem as idéias livremente e a Consolação registra no quadro-negro. Percebo que a ação retardada da responsividade se faz presente nesse momento, pois o visto e discutido horas atrás ecoou no discurso e, possivelmente, poderá ecoar no comportamento das (os) jovens. Reafirmando tanto a dimensão constitutiva do currículo, bem como a construção das **palavras pessoal**.

Essa dinamicidade - que ganha o currículo - revela um processo de constituição mútua que, simultaneamente, revela a construção da aprendizagem mediatizada através da alternância dos sujeitos falantes. Nessa dinâmica, a palavra pessoal perde sua supremacia. O que vale agora é o processo dialógico-humano e pedagógico. O que está em jogo agora é uma ação pedagógica que busca contribuir para superação das dificuldades e não as reproduções/cópias mecânicas e cansativas de letras, palavras e frases sem sentido. O que vale no *Complexo Vitae Musical* é a alternância das vozes e dos sons que compõem uma melodia chamada aprendizado.

A constituição mútua requer a ruptura com o currículo silenciador, em que só cabe ao professor reger a dinâmica da sala. Por outro lado, a dinâmica apresentada prima pela diversidade das histórias/experiências de vida de cada jovem. Nesse sentido, rompe-se com a

insistência que a escola tem de silenciar o que as (os) jovens trazem consigo, abrindo ao mesmo tempo a possibilidade de denunciar a dificuldade em lidar com as diferenças, desvalorizando o conhecimento que essas (es) educandas (os) já trazem de sua prática social. Mudar a dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente, a operacionalização do currículo é dar espaço para um processo de aprendizagem e desenvolvimento humano que conceba a sala de aula como um espaço pertencente à (ao) jovem.

Concomitante a essa atividade do vídeo, é lido e realizado o diálogo-constitutivo a partir do livro: *Menina Bonita do Laço de Fita*. Cartazes e frases também são produzidos e o que chama a atenção é a posição assumida pela Joceane - outra aluna - ao pedir que se escreva:

- *Sou neguinha. Respeito é bom e eu gosto.*

Respeito pela singularidade do outro que passa a ser elemento para uma nova discussão.

Marcos Venâncio, estimulado, pela frase da colega marca sua posição:

- *Eu também gosto do respeito. Quando esses meninos falam de eu sou deficiente eu não gosto não.*
- *Quem te chama assim? (pergunto eu)*
- *Os meninos lá da rua e uns daqui.*
- *Por que eles te chamam assim? (volto a perguntar)*

Entrando rapidamente na conversa, Alessandro apresenta outro termo estigmatizador para o colega:

- *Chama ele é de doidinho professor.*
- *Mas eu não sou nem doido nem deficiente. Eles só fala isso porque eu tenho um irmão que é deficiente, mas já morreu. (defende-se Marcos Venâncio)*

Vejo que é necessário interferir e utilizo algo que mexe profundamente com cada uma (cada um) delas (deles). Pergunto se gostam de serem tratados como pessoas repetentes que não conseguem aprender. Alessandro prontamente me responde. E no decorrer da conversa surgem outras representações acerca do ato de aprender.

- *Eu não! Lá na rua ninguém nem sabe a série que eu estudo. (Alessandro)*
- *Eu acho que eu aprendo sim, mas se minha mãe tivesse me colocado na escola antes eu tava sabendo mais coisa ainda. (Aléxia)*

- *Num aprendo!! Num aprendo!! Até as contas de vezes que o senhor me ensinou na mão eu já ensinei para minha mãe e o meu primo. Se eu não aprendesse eu não ensinava. (Alex)*

Recortando apenas a fala dos três sujeitos da pesquisa, percebe-se que cada um tem uma significação diferente do processo de aprendizagem.

A fala do Alessandro - *Eu não! Lá na rua ninguém nem sabe a série que eu estudo* - explica a negação de levar para casa atividades de uma turma de Aceleração Alfabetização. Ele usa na sua mochila vários livros de 5ª e 6ª séries e faz diversas cópias de textos, mesmo sem conseguir ler o que escreve e/ou escrever corretamente uma palavra solicitada. Percebe-se uma estratégia de fugir das estigmatizações que sofre por não ser alfabetizado. Em um outro momento ele mesmo diz: *“Ora rapaz, eu falo que faço aceleração mais de 5ª e 6ª, vou falar que estou no meio de um monte de burro?”*

A tarefa lançada a minha frente é trabalhar a repulsa que o Alessandro tem da Classe de Alfabetização, pois por várias vezes já ameaçou que se não for para uma 4ª série vai parar de estudar.

As descobertas e conquistas fazem Alexia perceber as conseqüências do tempo fora da escola. Sempre enfatiza que se tivesse ido para escola no ano certo (refere-se à idade de 7 anos) estaria na 4ª série e não na CAAL: *“Eu só estou na aceleração porque antes eu não estudava. Eu não tenho dificuldade de aprender as coisas não”. “Eu acho que eu aprendo sim, mas se minha mãe tivesse me colocado na escola antes eu tava sabendo mais coisa ainda”*.

Alex na sua fala - *Num aprendo!! Num aprendo!! Até as contas de vezes que o senhor me ensinou na mão eu já ensinei para minha mãe e o meu primo. Se eu não aprendesse eu não ensinava.* - expressa uma de suas marcas, a generosidade cognitiva. O que aprende não é só para ele, é socializado em sala e na família. Essa atitude acaba sendo determinante no desenvolvimento do Alex que, como dito anteriormente ao ser apresentado pela professora, supera as expectativas.

São essas e muitas outras ações diferenciadas dentro da sala de aula que fazem com que a exercitação do currículo ganhe vida e dinamicidade. Mas trabalhar essa dimensão curricular em busca da superação da não-aprendizagem em um contexto de aprendizagens mútuas, requer que se trabalhe não só a dinâmica da sala de aula (que é o alcance imediato desta pesquisa), mas trabalhar outros fatores que interferem na aprendizagem. Nesse sentido concordo com Ana Chistina Lima (2003) quando diz que:

As condições de produção do conhecimento escolar precisam entrar nesse conjunto de fatores que interferem na aprendizagem. Não é só a criança, tampouco só a professora ou o

professor, mas o avesso destas relações que trazem à tona reflexões sobre aquilo que não “vemos” de imediato. A proposta pedagógica, as condições de trabalho da professora e do professor, o projeto político-pedagógico da escola, o que se faz e como a escola lida com as diferenças em sala de aula<sup>318</sup>.

Acreditando que, contribuindo para mudança da dinâmica da sala de aula posso contribuir para a mudança de um conjunto de fatores, continuo a busca por ações que dão força a essa nova exercitação curricular.

Uma dessas ações consiste em alterar a disposição espacial da sala de aula. Por serem apenas onze educandas (os), a princípio eles se isolam e não trocam sequer uma palavra. Essa é uma saída fantástica para quem quer manter o controle e o exacerbado silêncio na classe/turma. Como o exacerbado do silêncio não combina com uma ação pedagógica dialógica-constitutiva, proponho outros *Dispositivos de Ação Pedagógica Investigativa* que requer a reorganização do espaço físico e, conseqüentemente, das relações sociais em sala de aula.

Para a dialogia, o processo de completude/incompletude, os princípios da pedagogia Freinet e outras tantas formulações apresentadas no verbalismo ou grafismo acadêmico, é preciso que as atividades ganhem características coletivas. Assim, as ações pedagógicas quando não são desenvolvidas em um semi-círculo, são desenvolvidas em grupo.

A reorganização também possibilita uma nova forma de agrupamento dos educandos. Não se forma mais grupos por níveis de conhecimento para realizar os chamados trabalhos diversificados, trabalhos que só fragmentam ainda mais a sala de aula e individualiza a produção do saber.

Como na atividade de diversidade étnico-racial, descrita anteriormente, as demais trabalham a partir de uma representação inicial do que se quer conhecer/ensinar/aprender. O diálogo que se instaura já nesse momento de representação inicial e ganha força e torna-se essencial no processo aprendizagem e constituição mútua.

Nesse processo não cabe apenas usar o conceito fundamentalizado de zona de desenvolvimento proximal. É preciso considerar que as condições para se aprender não estão dadas inatamente apenas pelo fato dos sujeitos estarem juntos.

Concordo com Beth Tunes (2003) quando diz que conceito de zona de desenvolvimento proximal não é diretamente aplicável à prática do ensinar e aprender e nem pode ser tomado como equivalente a uma estratégia de ensino: “*o que é passível de desenvolvimento não inclui apenas a interação imediata do aprendente com o ensinante, mas*

---

<sup>318</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. op.cit. p. 18.

*também toda a estrutura do conhecimento, através da qual outros seres humanos, além dos ensinantes fazem-se historicamente presentes*<sup>319</sup>”.

A produção do conhecimento precisa ser visto dentro de uma totalidade. Não basta apenas se usar conceitos como do de zona de desenvolvimento proximal e considerar que todos estarão envolvidos no/e pelo processo de produção do conhecimento. É preciso considerar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano ocorrem de forma imbricada/imbricante num movimento dialógico-dialético, onde todos aprendem e todos ensinam, permeados pela palavra oral, escrita, pelos gestos e até mesmo pelo silêncio.

Por isso agora escutamos responsivamente uns aos outros durante os nossos processos constitutivos. É com essa responsividade ativa que contribuo com a constituição da educadora e das (os) educandas (os) e, essas (es) contribuem, à minha constituição. Nesse processo de constituição/aprendizagem é que continuo construindo outros *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa* que por sua vez mantêm uma estreita ligação com a exercitação curricular diferenciada.

---

<sup>319</sup> TUNES apud LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. op.cit. p. 56.

### 5.6.1 – Caixa de Saberes e Aprendizagens

Foi a partir das observações participativas e dos debates com a educadora responsável pela classe/turma que propus a criação de materiais de apoio para auxiliar-nos do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

É feita uma caixa contendo uma série de materiais para se trabalhar a escrita e os cálculos. Um desses materiais já mencionados anteriormente, são fichas de descoberta (anexo 7 – página 190) que auxiliam a formação de palavras.

Essas fichas são acionadas após as discussões coletivas. Nesse momento enfatizamos algumas palavras geradas nas discussões e propomos um desafio que consiste em escrever a (s) palavra (s) sugerida (s). Com o auxílio das fichas buscam as sílabas que constituem a palavra-desafio, bem como as “sílabas irmãs” ou da mesma família silábica.

O processo de construção/desconstrução das palavras possibilita constantes descobertas. Uma dessas descobertas acontece quando o Alessandro parte do nome de um dos colegas e faz a mudança de uma única letra conseguindo um novo sentido para a palavra. Ele me chama e relata a sua descoberta.

- *Professor, vem cá. Olha só se eu pegar o nome Túlio e trocar só essa letra aqui vai ficar igual ao nome do meu primo.*
- *Então qual é o nome do seu primo?* (pergunto eu)
- *Se eu só vou trocar o T pelo J, invés de Tu vai ficar JU. Então é Julio, não é?*
- *Certo cara, vamos mostrar isso para todos os colegas?* (desafio eu)

Após uma resistência inicial ele aceita ir ao quadro para socializar a descoberta. Nesse momento entra em ação o alfabeto ampliado (letras em papel cartão no tamanho de uma folha A4) que eles vão dispendo no aparador de pó do quadro-negro até formar as palavras. Por uma questão pedagógica-organizativa combinamos que sempre que alguém for à frente escolhe-se um parceiro (a) para lhe auxiliar na procura das fichas. Questão pedagógica porque quem está na frente não está só. Encontra ancoragem na outra (no outro) para vencer a timidez, bem como oferta a (o) outra (o) a sua descoberta. Além disso, mantemos uma ação-constitutiva-mútua.

No caso do Alessandro a socialização acontece assim:

- *Vou chamar o Rodrigo pra me ajudar.*

Rodrigo atende ao colega e se coloca diante da mesa onde estão as letras.

- *Me manda um T e um U.* (Alessandro solicita, já compondo uma sílaba)
- *Agora um L e um I, e depois já procura um O.* (continua Alessandro)
- **E agora, o que formou?** (questiona Consolação).
- *O nome dele!* (aponta para o Marcos Túlio). *Agora é só fazer uma mágica que o nome muda* (ao falar tira a letra J de dentro da camisa). *E fica JÚ – LIO, igual o nome do meu primo.*

Eu e a Consolação, a cada descoberta, a cada socialização; incentivamos com palmas e palavras de elogios. Logo os aplausos são assumidos por todas (os) e fica comum escutarmos:

- *Valeu!*
- *Parabéns!*
- *Tenta de novo que você consegue!*

As descobertas se tornam constantes, no entanto, entre Aléxia, Alex e Alessandro - o que iniciou o processo de descoberta - não segue o ritmo da Alexia e do Alex. Alessandro volta a se recusar a socializar tudo o que se relaciona à escrita e à leitura. Credito essa atitude à percepção que tem do desempenho dos colegas que sempre chegam com novas palavras e ele não, pois cada um ganha novas fichas se, daquelas que levam para casa, surgem novas descobertas. O que de fato acontece. Dentre outras, descobertas como:

- ✓ Caixa - Faixa,
- ✓ Faca - Maca
- ✓ Cala - Fala

Não só as trocas de sílaba mas as supressões de letras também surgem:

- ✓ Cabelo - (ca)BELO
- ✓ Armário - (ar)MÁRIO
- ✓ Corpo - CO(r)PO

Fica evidente que não basta criar apenas técnicas de ensino isoladas. É preciso mudar as relações sociais que envolvem essas (es) educandos. Essa mudança se efetiva ao assumir a dimensão dialógica do ato educativo que permite mutuamente que o aprendizado ocorra;

assumir que a palavra é um elo entre o que um sabe e o que outro precisa saber, e não a palavra como entidade proibida em nome da falsa concentração e do conhecimento egoísta.

Como destaca Ana Chistina Lima (2003):

As crianças [jovens] são incentivadas a ajudar a amiga ou o amigo que ainda não consegue... A aprendizagem mútua torna-se cada vez mais presente e passa a ser vivenciada de forma coletiva e cooperativa. Com o passar do tempo, as discussões entre as crianças [jovens] para a resolução das atividades são permeadas pelo confronto de idéias<sup>320</sup>.

Nesse processo de constituição mútua não me parece ser a melhor saída apenas desenvolver técnicas de ensino. As (os) jovens dessa Classe estão envoltas (os) por um processo de exclusão que os estigmatiza e os rotula como educandas (os) com problemas de aprendizagem. As estigmatizações foram construídas a partir da totalidade das relações sociais, como as condições financeiras, sociais e educativas. Essas condições que servem para justificar a exclusão, precisam ser “colocadas à mesa” e não escondidas “embaixo do tapete”, pois com as singularidades de cada uma/um, que foram construídas a partir da totalidade das relações sociais, é que se solidifica uma constituição mútua que possibilite construir coletivamente uma lógica diferente que contribua na superação das condições de exclusão.

Construindo essa superação é que trago para a dimensão curricular as situações-problema-desafio. Não me furto a discutir as condições de moradia, de segurança, de lazer e outras que dizem respeito à condição de ser social de cada uma/cada um.

Momentos como em que elas/eles relatam as condições de moradia foram fundamentais para discutirmos sobre um problema que quase todas (os) enfrentam. Ao escutar o relato do Alex sobre as condições em que vivia quando morava com a avó, dividindo poucos cômodos com mais quatorze pessoas: “*Não dá nem pra andar de noite, porque fica um monte de colchão no chão*”. Ou quando a Aléxia revela que não estuda no estado de origem porque lá não tem o programa Renda Minha. São feitas intervenções no sentido de mostrar que essas condições só serão superadas se a cada dia nos tornarmos pessoas participativas na escola, em casa e nos outros ambientes sociais.

---

<sup>320</sup> <sup>320</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. op.cit. p. 103.

## 5.6.2 – Rodas de Leituras



Esse *Dispositivo da Ação Pedagógica Investigativa* é criado para dar resposta a uma das grandes dificuldades do processo de alfabetização: a leitura partilhada.

A roda de leitura é uma estratégia utilizada para integrar o grupo e desenvolver a leitura e a escrita e, sobretudo, aprimorar o aprendizado mútuo. A inibição e a vergonha que tomam conta dessas (es) jovens (es) que temem não conseguir decodificar algumas palavras é um grande empecilho para o desenvolvimento da leitura. Por já ter vivenciado situações que me fazem redimensionar a prática da leitura em sala de aula, busco no meu passado pedagógico, ações que me permitam reinventar o presente, agora como pesquisador-educador-pesquisado.

Essa necessidade de ter que contribuir com a superação das dificuldades de leitura me permite propor um momento semanal destinado para leitura compartilhada. O primeiro passo é a livre escolha de um livro de literatura infanto-juvenil. Em seguida a (o) jovem escolhe o melhor local para fazer sua leitura individual. Ficamos em sala ou uma área externa onde adentramos no universo da literatura infanto-juvenil.

Após a leitura é pedido que escolha uma (um) colega para que ouça a sua interpretação oral da história lida. Feito isso é hora de passarmos para a leitura compartilhada.

Essa ação pressupõe a escuta elaborante, pois a medida que for lendo a sua história o leitor vai pedir para algum colega significar/comentar o que foi lido. Nessa estratégia todos escutam a todos e todos fazem a leitura para todos. A rede de significação para cada história se amplia pelo fato de várias (os) educandas (os) participarem da roda. Com essa dinâmica torna-se recorrente comentários como:

- *Eu não tinha entendido que esse reizinho que manda em todo mundo, parece com 'uns político' chato de que só mandar.* (Alessandro, após ouvir o comentário de outro colega sobre o livro de Ruth Rocha: *O Reizinho Mandão*);

- *Mas sabia que tem madrasta que é ruim igual a da Branca de Neve. Minha tia pensava que era minha madrasta.* (comenta Aléxia, se referindo-se ao livro: Branca de Neve e os Sete Anões.);
- *Como é que essa coelhinha pretinha ia ter um filhotinho branco? nem se pintando ela é preta mesmo?* (Joceane fazendo referência ao livro: Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado.).

A significação dada à leitura, quando partilhada no coletivo, assume um caráter intersubjetivo. Não é dada apenas uma significação de caráter subjetivo, como tem um ouvinte atento para uma possível troca dialógica. As significações assumem um caráter social, ligadas às experiências vividas ou conhecidas.

No primeiro caso, Alessandro faz uma relação entre a prepotência do Reizinho da história com políticos denominados por ele de “*chatos*”. Aléxia faz uma significação ligando diretamente o seu comentário a sua experiência. Ao vir para Brasília ela mora com uma tia, aguardando a chegada da mãe. Joceane, mais uma vez, traz as questões de raça para a roda. Ela que já havia se reafirmado enquanto negra ao dizer que “*sou neguinha mesmo*”, agora ri da possibilidade de se mudar de cor apenas com uma tinta. Descubro em outra oportunidade que ela convive com uma tia que é militante do movimento negro, isso sinaliza o porquê nas suas intervenções.

Na CAAL esse processo só consegue ganhar essa amplitude no final do mês de novembro. As dificuldades de leitura atravancaram o processo, mas as tentativas de fazer a roda de leitura funcionar - desde agosto - foi fundamental para dois dos sujeitos da pesquisa: a Aléxia e o Alex. Esses sempre pedem para levar livros para casa com o objetivo de ler para os irmãos menores. A solicitação para levar livros para casa sinaliza o que venho afirmando ao longo do trabalho: a constituição do ser humano nas relações sociais.

Sempre que levam um livro retornam não só contando como é a história, mas também como que a irmã ou o irmão mais novo reagiram à leitura feita pela (o) jovem alfabetizada (o). Essa leitura no lar encoraja as (os) jovens a aceitarem o desafio proposto para a expansão da nossa roda de leitura em outras salas.

Apresento à professora de uma 1ª série minha pretensão de enviar um (a) jovem de cada vez para realizar leitura aos pequenos da sua sala. Pois, nesse trabalho-pesquisa-vida que é alinhavado por um *Complexo de Vida e Música*, o nosso canto e nosso som não podem ficar isolados, precisam propagar-se e alcançar outros ouvidos outros corações. Isso porque esse

processo de constituição, além de mútuo precisa ser contagiante.

A aceitação por parte da professora é imediata, por outro lado, poucos são os que assumem essa natureza compartilhada da leitura. Isso trava um pouco a amplitude da atividade, mas não apaga o seu brilho, porque os dois pesquisados, que já citei, mais um outro jovem assumem semanalmente essa leitura compartilha.

As ações coletivas fazem as (os) jovens perceberem que na caminhada constitutiva podem não só aprender, mas também ensinar. Isso é perceptível na Aléxia quando apresenta preocupação em ajudar o irmão na classe/sala e fazer a leitura para outros em casa.

Por fim, destaco que esse dispositivo é um dos elementos da ação pedagógica que me possibilita investigar os processo de aprendizagem e desenvolvimento humanos na Classe de Aceleração –Alfabetização do Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras/602, bem como perceber que, como pesquisador, ao entrar na referida classe/turma e ter que redimensionar a prática em função das respostas das (os) educandas (os); aprendo no processo, tornando-me assim, também um investigado.

Investigação pessoal que me leva a repensar: Até que ponto a ida de apenas três jovens a uma classe de 1ª série não bloqueou a (o) demais? Pois as que se negam a ler em outra turma não estão no mesmo patamar de leitura que os três que aceitam o convite. Só no exercício de elaboração torna-se possível reelaborar o aprendido e redimensionar a prática pedagógica, que nesse caso ganha o caráter investigativo.

Investigação que me leva a crer que todos esses elementos fazem parte de uma tentativa de perceber a totalidade da exercitação currículo. Uma nova exercitação que, ao invés de olhar somente para os conteúdos da CAAL, olha para o ser humano que é parte fundamental dessa ação e, conseqüentemente dessa pesquisa. Com esse olhar foca-se os processos de aprendizagem para que na ação constitutiva mútua se busque superar a não-aprendizagem.

## 6 – CONSIDERAÇÕES PROCESSUAIS

**“Faz escuro (já nem tanto)  
vale a pena trabalhar.  
Faz escuro mas eu canto  
porque a manhã vai chegar”.**  
**(Thiago de Mello<sup>321</sup>)**

<sup>321</sup> - MELLO, Thiago de. *Faz escuro mais eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: Madrugada Camponesa. p. 40

## **6 – No inacabamento de uma caminhada de constante completude uma pausa para futuros passos.**

Não posso iniciar esse capítulo final de outra forma. Preciso marcar o compromisso de buscar a cada manhã, em meio à bonança ou à tempestade, dias de canto e de encanto.

Preciso reafirmar que a real boniteza da vida é estar no mundo e com o mundo, ladeado a outros seres humanos para juntos conquistarmos o sol das manhãs vindouras.

Reafirmar o compromisso com a busca do sol das manhãs vindouras é também reafirmar o compromisso com o processo de alfabetização de jovens e adultos. Processo esse que, no compasso da minha caminhada histórica, se faz presente em mim e eu nele, gerando uma retroalimentação que alimenta a mim, ao mesmo tempo em que posso alimentar esse processo de alfabetização. Nesse caso específico, um processo em uma Classe de Aceleração – Alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Essas Classes têm como uma de suas marcas a junção de jovens com três ou mais anos de “defasagem” escolar. Ao considerar que a idade obrigatória para o primeiro ano de escolarização é aos sete anos, carimba-se como defasada (o) qualquer criança e/ou jovem que por diversos fatores não entram na escola na idade estabelecida pela lei. Esse carimbo não para. Vitima também as (os) jovens que foram frutos da própria ineficiência escolar, quando se organizam espaços e ações que contribuem para perpetuação da repetência.

Como forma de negar esses carimbos, que se evidenciam nas estigmatizações sofridas pelas (os) jovens de “Aceleração”, no decorrer da inserção-participativa-superativa; apresento ações que façam emergir as não-aprendizagens. Ações pedagógico-investigativas que solidificam o contexto de aprendizagens em busca de estratégias que contribuam para a superação dessas não-aprendizagens.

A partir das vivências com as (os) jovens, passo apresentar - como resultado inicial - uma ação que parece ser irrelevante. Trata-se da necessária mudança do nome que designa essas classes/turmas, pois não se acelera ninguém, muito menos os processos constitutivos e de aprendizagem de um indivíduo.

Mudança que não é só uma questão de nominação<sup>322</sup> para um atendimento negligenciado pelas políticas públicas de educação local e nacional. O termo “Aceleração da

---

<sup>322</sup> Nominação. sf. Ret. Figura de retórica pela qual se dá nome a uma coisa que não o tem. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4 ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Aprendizagem”, antes de representar uma boa ação do Estado esforçado para recuperar o tempo perdido, esconde ideologicamente uma realidade estigmatizadora, pois como bem diz Bakhtin (1997b) um signo, palavra por excelência “*não existe somente como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico*<sup>323</sup>”.

Considero que o termo distorce essa realidade estigmatizadora ao fazer as (os) próprias (os) jovens acreditarem que vão “pular” duas ou três séries em um ano e, com isso, recuperar o tempo perdido. Assumo não ser fiel a essa terminologia ideológica, preferindo oferecer a essas classes/turmas um outro ponto de vista, que as considere como um lócus de ação processual alfabetizadora. Ação em que ocorre a transformação dos envolvidos no processo de constituição mútua e, conseqüentemente, de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nego também esse termo ao pensar na Aléxia, uma das co-participantes da pesquisa. Com dizer que algo perdido é recuperado/acelerado no caso de uma jovem que inicia sua escolarização aos 9 anos, em uma dessas Classes, e um ano depois conquista/constrói conhecimentos (e colabora/participa na construção de conhecimentos dos colegas) que a levará para uma turma seriada de 3<sup>a</sup> no ano de 2006?! Trata-se, portanto, de uma mera aceleração ou de aprendizagens constitutivas mútuas?

Com a pesquisa, tenho elementos para reafirmar que os processos de aprendizagens mútuas ocorrem nas relações sociais em que, educandas (os), educadora e pesquisador-educador-pesquisado; se constituem uns com os outros e uns aos outros. Isso através de um ambiente social e educativo que construa cotidianamente uma sala de aula onde todos ensinam e todos aprendem.

Reafirmação que ganha força na inserção-contributiva-superativa quando percebo que as (os) jovens vivenciam, nos anos de escolarização/retenção, um processo de silenciamento onde não têm direito de voz e muito menos de decisão, pois são apenas programadas (os) para emitirem respostas formatadas a priori. Na turma, essa lógica começa a se alterar a partir do momento em que cada uma/um e encorajada (o) a refazer e verbalizar o caminho percorrido para se chegar à determinada resposta. Nesse momento, torna-se inevitável o confronto de idéias, pois nem todas (os) percorreram o mesmo caminho, assim o leque de respostas solidifica um processo mútuo de aprendizagem.

Desta forma, antes de estar “acelerando” alguém, estou contribuindo para que essa (e) jovem não evada precocemente da escola. Permanência solidificada por levá-las (los) a

---

<sup>323</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b. p. 32.

acreditar que é no encontro com o outro – permeada pelo poder acolhedor da afetividade/amorosidade e pelas adversidades existenciais e pedagógicas – que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano acontece, pois acredito que aprender-desenvolver é algo inerente à espécie humana e não a uma partícula que, por um processo físico-químico, se acelere.

Constituo-me também como pesquisador-educador ao perceber que na inserção-participativa-superativa existe um real, concreto, ocorrente que é a dimensão amorosa e afetiva - parturida nas relações dialógicas-constitutivas. Dessa forma, volto a lembrar quem caminhou comigo nesse *Complexo* que é existencial e musical, pois eu mesmo escuto e canto.

Restrepo (1998) volta a colaborar quando insiste bravamente em dar ao processo afetivo a mesma dimensão que atribui à epistemologia:

[...] é impossível continuar excluindo a afetividade do terreno epistemológico, pois com isso o que fazemos é entronizar como única e definitiva uma certa forma plana e defendida de dar e receber afeto que se apresenta como natural e eterna. Modalidade manipuladora e chantagista que nega a possibilidade de conhecer por intensidade e paixão, a fim de poder afiançar sua utopia estandardizante e burocrática de seres sujeitos aos ditames do grande capital<sup>324</sup>.

Ana Christina Lima (2003) me dá o prazer de mais uma vez emprestar sua palavra, que agora também é minha, ao dizer que:

A predisposição à escuta elaborante/elaborada nas relações sociais entre criança/professora, crianças entre si e a pesquisadora cria um clima de amorosidade na sala de aula possibilitando o reconhecimento do outro. O acolhimento mútuo no processo de aprendizagem assegura o sujeito falante/elaborante e o sujeito escutante/elaborante<sup>325</sup>.

Constituição mútua, inserção-participativa-superativa, dispositivos da ação pedagógica investigativa, dialogia-dialética-pedagógica-humana, dentre outros elementos que inauguro nessa caminhada investigativa; possibilitam-me uma visão de totalidade que me conduziram a muitas outras questões. No entanto, esses vários fios que tecem a pesquisa e me constituem historicamente, oferecem-me algumas sinalizações que respondem aos objetivos propostos pelo trabalho-pesquisa vida.

O objetivo primeiro, que é vivenciar uma Classe de Alfabetização, alicerçando a investigação em uma inserção-participativa-superativa, de forma que contribua para superação da não aprendizagem; é atendida a contento quando aproximo o processo superativo da não-aprendizagem a uma nova organização/exercitação curricular.

O caminho possibilitador dessa ação pedagógica que se torna investigativa, e que por sua vez é uma ação investigativa que se torna pedagógica; ganha propulsão por meio da

---

<sup>324</sup> RESTREPO, Luis Carlos. *O direto a ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39

<sup>325</sup> LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. op. cit. p. 135.

reorganização da ação pedagógica em sala de aula. Reorganização que requer uma ação-alfabetizadora-mediática, que por sua vez, demanda a construção de alguns dispositivos de ação pedagógica investigativa. Dispositivos que possibilitam a reorganização da perspectiva curricular prescritiva, criando em seu lugar uma ação curricular participativa e constitutiva.

Com esses dispositivos, identifico/documento as transformações/aprendizados-constitutivos das (os) jovens e no/do pesquisador-educador-pesquisado. Transformações que se dão por intermédio das relações sociais ocorridas/ocorrentes durante o processo de inserção-contributiva-superativa, permeadas e sustentadas por um processo dialógico-dialético-pedagógico-humano.

O inacabamento dessa caminhada evidencia-se pela constante busca da completude que não deixa em mim a sensação de término, mas sim de uma pausa para reflexões-constitutivas que possam guiar meus futuros passos.

Desta forma, a conclusão desse trabalho-pesquisa-vida não se restringe a apresentar aspectos positivos e negativos, mas sim levantar novas inquietações e indagações. Inquietações é indagações que se configuram nas seguintes questões: Qual será o futuro daquelas (es) jovens quando se depararem com novas retenções? Voltando para uma sala seriada, onde a pedagogia do silêncio impera, qual será a reação dessa (es) jovens? Até quando essas classes/turmas serão desprestigiadas desde a sua escolha por parte do professor (a) até a definição das políticas públicas de ensino?

Quantas outras perguntas foram silenciadas e quantas ainda vão surgir. Continuar romper o silêncio com uma ação pedagógica diferenciada me parece a melhor forma para respondê-las. Isso porque na minha caminhada, envolta por um Complexo de Vida e de Música, tenho a certeza que cantar é preciso. Trabalhar por aqueles que são estigmatizados como os que não sabem, não participam e não sentem é necessário. Mas, construir a superação dessas estigmatizações e dificuldades através de uma ação de aprendizagem mútua é imprescindível.

Esses questionamentos me impulsionam e conduzem a minha caminhada existencial-pedagógica, servindo como força propulsora que me fazem continuar a andando, construindo e aprendendo. Afinal, da mesma forma que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano é incessante, também é incessante a minha determinação de caminhar-aprender-ensinar com o outro, mantendo acesa a chama da procura, da conquista e da aprendizagem. Desse forma, faço uma pausa nesse trabalho-pesquisa-vida e lhes convido para juntos entoarmos um Tributo ao Aprendizado Mútuo.

## TRIBUTO AO APRENDIZADO MÚTUO

Canto para encantar aqueles que me ouvem.

Me encanto com aqueles com quem eu canto

Ensino para aprender com aqueles que dialogo.

Dialogo para mutuamente ensinar-aprender com os que comigo caminham...

Vivo para construir,

para parturir e partilhar,

saberes, sentires e viveres...

Construo coletivamente para ver canto nascer,

Para acompanhar o saber florescer...

Partilho viveres,

sentires e saberes,

Partilho para ver o brilho nos olhos

Diante de um novo aprendizado

que juntos fizemos nascer.

Kleber Peixoto de Souza

## 7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000 5ª ed

BARBOSA, Najla Veloso S. e MOTA, Carlos Ramos. *Currículo e diversidade cultural*. Brasília: Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Curso de Pedagogia para professores exercício no início de escolarização – PIE; módulo 5, volume 1. 2003.

BAGNO, Marcos; STUBSS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna – letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Observações sobre a Epistemologia das Ciências Humanas*. In.: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. pp. 401 - 414

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b.

BRANDÃO, C. R. DEMO, P. CAMPOS, M.M. *Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?* Em Aberto, ano 3, nº 20, Brasília, abril, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996 – In.: L.D.B. – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Câmara dos Deputados. Brasília, 1997.

CEDF, Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 193 de 01 de outubro de 2002.

DF/SE/FEDF. *Currículo de educação básica das escolas públicas do Distrito Federal*. Organizado por: Sofia M.T. da Cunha, Fábio L. Dantas, Cirlene M. Almeida e Magda de F. Quirino – Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal – Departamento de Pedagogia, 1993.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: *Revista quadrienal de Ciências da Educação*: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª edição.

FEDF/SE/DP – Fundação Educacional do Distrito Federal. *Escola Candanga: Uma Lição de Cidadania. Cadernos da Escola Candanga – Série Fundamentos políticos-pedagógicos*, 1. 2ª edição. Brasília, 1997.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação Pedagógica em sala de aula*. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção educação contemporânea)

\_\_\_\_\_. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, 5ª ed.

\_\_\_\_\_. *Ação Cultural para liberdade e outros*. 8ª Edição. R. J.: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) Pesquisa participante. 3ª ed. SP: Ed. Brasiliense, 1983. p. 72.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed.. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 18 ed. São Paulo, Cortez, 1987b. p. 22

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª Edição.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *A internalização da exclusão*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, nº 80, set/2002, p. 301 – 327.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GDF/SE – Governo do Distrito Federal/Secretaria de Educação. *Plano Quadrienal de Educação do DF (1995-1998)*. Brasília, 1995.

GÓES, Maria Cecília R. & SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs). *A significação dos espaços educacionais*. Campinas. São Paulo, Editora Papirus, 1997, cap. 1

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Traduzido por: Raquel Souza lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thonson, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª Edição, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel, a Política e o estado Moderno*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1980.

GUIMARAES ROSA, J. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Tradução de Rogério Andrade Córdova – Brasília: Plano Editora, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Ação e Mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 15 – 71.

LIMA, Ana Christina de Abreu Araújo. *Aprendizagem mútua em relações sociais de sala de aula: o desafio da aprendizagem no contexto da não-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília. Brasília-DF; 2002.

MACHADO, Roberto. *Por uma Genealogia do Saber*. In: FOUCAUT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995.

MARTINEZ, José Luiz. *Semioses in Hindustani Music*. Imatra: International Semiotics Institute, 1997. Tese de doutorado.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes*. Tradução de Edgar Malagod. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucetec, 1999.

MORIN, Edgar. *“Ciência com consciência”*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a. 350p

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

MANTOAN, M. T. *Ser ou estar: eis a questão: uma tentativa de explicar o déficit intelectual*. Revista Integração- MEC-Brasil, ano 5, nº 13, 1994, p. 12-17.

MULLER, Mary Stela. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*. 4 ed. Atual – Londrina: Ed UEL, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: vozes 1998.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto editora, 1994.

PIE/FE/UNB/SEEDF. *Orientações Gerais do Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. 2002.

PINO, Angel. *As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização*. In: Educação e Sociedade; CEDS, nº 42, agosto, 1990, p. 23-32.

\_\_\_\_\_. *Constituição e Modos de Significação do Sujeito no Contexto da Pré-escola*. Coletânea da ANPEPP, vol. IV: investigação da criança em interação social, Maria Isabel Pedrosa (org.). Recife: editora Universitária da UFPe, 1996.

\_\_\_\_\_. *O social e o cultural na obra de Vygotsky*. In.: Educação e Sociedade: Revista quadrienal de Ciências da Educação: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n, 71 – 2000 – 2ª edição.

POLITZER, G. *Psicologia Mitológica e Psicologia Científica*. In: Os fundamentos da Psicologia. Lisboa: Prelo, 1977. p. 107; 126. passim.

\_\_\_\_\_. *Crítica dos fundamentos da Psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba, UNESP, 1996. p. 73 – 160.

REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

\_\_\_\_\_. *A Produção do Conhecimento enquanto dimensão de relações com o mundo, o ambiente e a sociedade: a questão do paradigma*. In: GUIMARÃES, A.A.; MANSANO, C.F.; MACIEL, E.N.; SPRINGER, M.A.M.L.; CAMPELO, M.R.C.; SILVA, M.R.; REIS, R.H.; XIMENES, T.M. Epistemologia da Ciência Moderna: dialogando com Morin. Campina: FE/Unicamp/Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação/Disciplina: Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Professora Zélia Demartini, 1996, mimeo.

\_\_\_\_\_. *E extensão universitária na relação universidade População: A Contribuição do Campus Avançado do Médio Araguaia – Programa Integrado de Saúde Comunitária*. Dissertação de Mestrado. Brasília, Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: março/1988.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasi*. São Paulo, 2ª edição, Global, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEEDF/FEDF/DP. *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Ensino Fundamental 1ª a 4ª série. 2000.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, 2ª edição, Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *A escola como espaço de domínio da leitura e da escrita*. Simpósio Internacional sobre Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola. Brasília: Secretária de educação Fundamental – MEC, 22 a 24 de agosto de 1994.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

\_\_\_\_\_. *Novas práticas de leitura e escrita*. In.: Educação & Sociedade, dossiê Letramento. São Paulo: Cortez, Revista de Ciência da Educação, vol.23, dezembro de 2002. p. 143 – 160.

\_\_\_\_\_. *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*. In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003a. Publicado originalmente no número inaugural da Revista Brasileira de Educação, em 1995.

\_\_\_\_\_. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003b. Publicado originalmente em Cadernos de Pesquisa, nº 52, de fevereiro de 1985.

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo, 2ª edição, Global, 2004a. p. 89 – 113.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed, ano VIII, nº 29, fev/abril 2004b, p. 18 – 22.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2000

SOUZA, Kleber Peixoto de. *A escrita matemática e a matemática escrita: investigação em uma Classe de Aceleração*. Brasília: FE/UnB – Programa de Pós-graduação em Educação. Disciplina: Educação Matemática. Professor Cristiano Alberto Muniz. Julho 2003. mimeo.

VYGOTSKY, L. S. “Concrete Human Psychology”. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2. Tradução de A.A. Puzirei.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª Edição – São Paulo: Martins Fontes, 1994a.

\_\_\_\_\_. *The socialist alteration of man*. In.: VAN DER VER R. & VALSINER, J. The Vygotsky Reader, Oxford & Cambridge. Blackwell, 1994, pp. 175-184.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas: Problemas Del desarrollo de la psique*. Volume III. Madrid: visor distribuciones S.A., 1995. Capítulo 2, página 47. (Tradução minha)

\_\_\_\_\_. *O Significado Histórico da Crise da Psicologia: uma investigação metodológica*. In: Teoria e Método em Psicologia. SP: Marins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

## **8 – LISTA DE FOTOS E TABELAS**

### ✓ Fotos: (página, local e fotógrafo)

- Página 11 – Por do Sol (internet)
- Página 29 – Lago Paranoá, com Brasília ao fundo (internet)
- Página 29 – Centro de Ensino Médio 2 do Gama (Kleber Peixoto)
- Página 29 – Escola Classe 27 do Gama (Kleber Peixoto)
- Página 29 – Faculdade de Educação/UnB (internet)
- Página 29 – Centro de Educação e Cultura do Paranoá – CEDEP (Correio Braziliense)
- Página 29 – Professores do PIE/UnB (Márcia Castilho)
- Página 58 – Por do Sol no Lago Paranoá, Ponte JK (Kleber Peixoto)
- Página 102 – Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras (Kleber Peixoto)
- Página 104 – Desenho sobre o Xingu (Kleber Peixoto)
- Página 111 – Recanto das Emas (página do Recanto na internet)
- Página 115 – Entrada da Granja das Oliveiras (Kleber Peixoto)
- Página 116 – Estacionamento Granja das Oliveiras (Kleber Peixoto)
- Página 116 – Vista Lateral da Granja das Oliveiras (Kleber Peixoto)
- Página 117 – Casas de oficinas – Centro de Referência Sócio-educativa (Kleber Peixoto)
- Página 117 – Construção das cercas do novo CAJE (Kleber Peixoto)
- Página 117– Nova sede da Granja das Oliveiras (Kleber Peixoto)
- Página 128 – Fotos das educandas e educandos da classe pesquisada (Kleber Peixoto)
- Página 129 – Alexia, sujeito de pesquisa (Kleber Peixoto)
- Página 135 – Alessandro sujeito de pesquisa (Kleber Peixoto)
- Página 139 – Alex sujeito de pesquisa (Kleber Peixoto)
- Página 151 – Trabalhos sobre diversidade étnico-racial (Kleber Peixoto)
- Página 159 – Rodas de leitura (Kleber Peixoto)
- Página 162 – Rodas de leitura (Kleber Peixoto)

### ✓ Tabelas

- Página 111 – Tabela 1: Área urbana e rural
- Página 112 – Tabela 2: Áreas e limites
- Página 112 – Tabela 3: Eleitores por grau de instrução
- Página 113 – Tabela 4: Grau de instrução da população
- Página 113 – Tabela 5: Situação de moradia

## 9 – ANEXOS

# Anexo I

## Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas

Esse instrumento foi desenvolvi durante a pesquisa para facilitar minha anotações e análises.

Faculdade de Educação – Universidade de Brasília Centro de Ensino Fundamental Granja das Oliveiras Data:		
AÇÕES DESENVOLVIDAS	COMENTÁRIOS	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

OBS.: Os Registros eram feitos de forma manuscrita a cada encontro seguindo as categorias apresentadas.

Anexo II  
Fichas de descobertas

Diversas fichas são criadas para facilitar os processos de leitura e escrita. E todas são entregues para que levem-nas consigo, mas também ficam a disposição dos mesmos na sala de aula guardadas nas Caixas de Saberes e Aprendizagens. Cartelas ficam inteiras e outras são recortadas para facilitar a “montagem” das palavras.

A	E	I	O	U
---	---	---	---	---

BA	BE	BI	BO	BU
CA			CO	CU
DA	DE	DI	DO	DU
FA	FE	FI	FO	FU
GA	GE	GI	GO	GU
HA	HE	HI	HO	HU
JA	JE	JI	JO	JU

LA	LE	LI	LO	LU
MA	ME	MI	MO	MU
NA	NE	NI	NO	NU
PA	PE	PI	PO	PU
RA	RE	RI	RO	RU
SA	SE	SI	SO	SU
TA	TE	TI	TO	TU
VA	VE	VI	VO	VU
XA	XE	XI	XO	XU
ZA	ZE	ZI	ZO	ZU