

## A DIMENSÃO DIALÓGICA NO ESTUDO-PESQUISA-VIDA: um entrelaçamento de práticas e saberes

**Kleber Peixoto de Souza**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

### RESUMO

O artigo apresenta os alcances da dimensão dialógica nos processos constitutivos de jovens em processo de alfabetização – defasagem idade-série – através dos diálogos-constitutivos e dos Dispositivos da Ação Pedagógica-Investigativa. No entrelaçamento de práticas e saberes as múltiplas vozes e os múltiplos sentidos entrelaçam-se com os demais elementos pedagógicos e com as pulsações de vidas que constituem a mim e aos que comigo caminham. A pesquisa-ação constituiu-se no fio condutor que nos conduziu ao alcance dos objetivos propostos. O estudo-pesquisa-vida apresenta resultados que apontam a quebra da individualidade de saberes e práticas, apontando a construção coletiva da aprendizagem.

**Pavalras-chave:** Diálogos-constitutivos. Saberes. Práticas.

### ABSTRACT

This article presents the reaches of factual dimension in constituent processes in youth alphabetization process – gap – through age-series of dialogues-constituent and devices of Pedagogical-Investigative Action. In the entanglement of practices and knowledge of the many voices and multiple senses entwine themselves with other pedagogical elements and with the pulsations of lives that make up me and those who walk with me. Action research was the guiding principle that has led us to the scope of the proposed objectives. The study-research-life presents results that point to break the individuality of knowledge and practices, pointing the collective construction of learning.

**Keywords:** Dialogues-constituent. Knowledges. Practices.

---

<sup>1</sup> Professor Assistente do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB). Pedagogo e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [kleber.peixoto@ufrb.edu.br](mailto:kleber.peixoto@ufrb.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que apresento é denominado estudo-pesquisa-vida por ser parte do caminhar histórico e existencial em que me constituo educador. Percurso esse que me conduziu a prática investigativa no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília<sup>2</sup>.

Rememorar essa constituição histórica faz com que a perceba como uma junção de vozes, gestos, viveres e sentires. Isso por estar envolto em situações que garantem a pulsação de vida presente em todos que comigo caminham. Caminhar que revela um sentido bakhtiniano, onde as múltiplas vozes (polifonia) e os múltiplos sentidos (polissemia) entrelaçam todos os elementos sonoros, com os elementos que me constituem e que constituem aqueles com quem trabalho. Urdindo assim a minha dimensão existencial-pedagógica.

Vida, sons, vozes e movimentos se entrelaçam nesse trabalho-pesquisa-vida 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” (FONTANA, 2003, p. 62).

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 Classe de Aceleração – Alfabetização (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. Utilizando para tanto os diálogos-constitutivos e os Dispositivos da Ação Pedagógica-Investigativa.

## ENTRELAÇANDO E TECENDO OS FIOS CONDUTORES

Ao tecer junto como a minha história os múltiplos sentidos e vozes a dimensão dialógica-constitutiva se faz presente no estudo-pesquisa-vida, mas dentro da perspectiva hologramática busco na dialética elementos que conduz a investigação acerca dos processos

---

<sup>2</sup> Dissertação intitulada: Relações Sociais em Classes de Aceleração-Alfabetização: uma exercitação baseada no processo de ação constitutiva-mútua. Ver texto completo no link: [http://bdtd.bce.unb.br/tesedimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=831](http://bdtd.bce.unb.br/tesedimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=831)

constitutivos e de aprendizagem dos jovens em defasagem idade-série. Busco então em Morin e Bakhtin aporte para formulação da matriz de aprendizagem e investigação que delineará o trabalho. Assim 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 idéia de unidualidade; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo (MORIN, 2000, p. 189)

Esse caráter dual 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. Estas presentes no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos educandos com que realizo as ações que são ao mesmo tempo pedagógicas e investigativas.

Confronto que se dá durante o processo de comunicação verbal, onde uma de suas unidades “são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 1997a, p. 293). Dualidade/alternância entre sujeitos que, para ser dialógica, precisa representar o que Bakhtin denomina de o todo real da comunicação. 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 prenehe de resposta. (BAKHTIN, 1997a, p. 290).

Como o todo real da comunicação compreende um processo de significação, torna-se necessário pensar no papel do signo 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. (BAKHTIN, 1997b, 44)

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." (BAKHTIN, 1997b, 32). Dessa 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.

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 processo de aprendizagem.

Para pensarmos no diálogo enquanto possibilitador da superação de dificuldades de aprendizagem é preciso assumirmos que a contradição é gestada/alimentada no seio de uma sociedade de contradição. Sociedade esta marcada pelas relações de classes, onde os seres humanos 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.

A dialogia-dialética aterrada na afirmação/negação/afirmação dessa sociedade de classes, me leva a reafirmar que a dialogia 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.

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. 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. (REIS, 2000, p. 136)

Essas proposições me levam a crer que os diálogos-constitutivos são formulados 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 os sujeitos são educandos de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

Envolto por uma infundável dinâmica caminho num processo de convivência em que junto com os educandos 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 aos Diálogos-constitutivos quando 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” (FONTANA, 2003, p. 62).

Ao contemplar esse movimento de constituição mútua o processo dialógico solidifica-se como a linha com a qual costuro o presente estudo-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. Os jovens, sujeitos da pesquisa, fazem parte desse universo que traz na sua gênese um antagonismo que reflete/refrata as condições sociais e existenciais. Mas, se é no seio desta mesma sociedade que as forças produtivas se desenvolvem, estas “criam ao mesmo tempo condições materiais

para solução desse antagonismo” (MARX, 1982, p. 25). Além do que, a sala de aula de uma cidade periférica, onde desenvolvo a ação-constitutiva-mútua apresenta-se como uma forte expressão dessa contradição.

Esse processo amplo, na e com as relações sociais, pode me levar (e levar os que comigo caminham) a nos percebermos com o outro, num movimento de elaboração/reelaboração/aprendizado. Esse movimento dinâmico e infundável poderá contribuir para as singularizações/peculiaridades/especificidades de todos os envolvidos e, conseqüentemente, para superações de problemas de aprendizagens percebidas no processo.

Neste contexto faço história e me deixo fazer por ela. Pois o inacabado objeto de estudo que, ao mesmo tempo em que já existe, vai se materializando perpetuamente 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.

Esse fazer história, fazendo-se por/com ela, coloca-me em um constante movimento de busca, pois “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” (FREIRE, 1996, p. 64). A percepção/consciente do inacabamento dá mais consistência aos diálogos-constitutivos 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. (FREIRE, 1996, p. 64. grifos meus)

Esse movimento faz dos homens seres criativos e curiosos, como assinala Paulo Freire ao dizer que: “não haveria criatividade [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” (FREIRE, 1996, p. 35).

Mas essa criatividade/curiosidade/determinação em fazer algo, utilizando a matriz de 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 prático entendido como relação dialética entre teoria-prática e prática-teoria simultaneamente (REIS, 2000, p. 65).

Ao assumir esse movimento prático 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” (FREIRE, 1982, p. 135).

Relacionando o movimento prático 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 (1989, p. 27), 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.

## VOZES E SENTIDOS NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Devido ao caráter participativo da inserção que visa superar dificuldades que permeiam as Classes de Aceleração – Alfabetização (CAAL), surge o *Dispositivo da Ação Pedagógica- Investigativa*, que emerge das análises documentais feitas no percurso da investigação. Emersão que reforça a dimensão de totalidade desse trabalho, pois, é nesse caminhar construtivo que partajo tais dispositivos. Esses por sua vez se ajustam à investigação na proporção em que as ações pedagógicas tentam superar as dificuldades de aprendizagens.

Eles nascem das práticas pedagógicas 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. Assim, a minha ação pedagógica adquire um status investigativo, o que recíproca e simultaneamente dá uma qualidade pedagógica à investigação.

A dimensão dialógica marca o compasso de toda ação pedagógica-investigativa na classe. 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 (BAKHTIN, 1997a, p. 290)”. Mas não basta apenas compreender os sujeitos da pesquisa, preciso construir com 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 (BAKHTIN, 1997a, p. 290)”.

A essa rede de comunicação onde todos pensam, indagam, compreendem, respondem e constituem-se mutuamente chamei de: *Diálogos-constitutivos*. Esses materializam-se no dia a dia com os educandos, a educadora e comigo. Nesse ínterim é que são solidificados os *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*.

Na convivência, o vínculo pedagógico e afetivo rapidamente acontece. Essa aceitação/conquista mútua abre espaço não só para observações passivas, mas, para a participação ativa-responsiva. Com os educandos o acompanhamento vai desde atividades até a escuta dos problemas pessoais. Por parte da educadora sou demandado desde as atividades de correção junto aos jovens até a organização semanal do trabalho educativo por meio das coordenações pedagógicas.

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 os *Dispositivos*. Esses 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.

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 *Dispositivos da Ação Pedagógica Investigativa*, como por exemplo: os *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas*; *O Currículo Constitutivo*; *A Caixa de Saberes e Aprendizagens* e *Rodas de Leituras*

O primeiro dispositivo que apresento consiste nos *Registros de Aprendizagens Constitutivas Mútuas*. Por não me interessar 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.

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 René 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. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta. (BARBIER apud SANTOS, 2005, p. 27)

A gênese do *Currículo Constitutivo* surge na 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, engessando assim o mesmo ao optar cegamente pelo currículo oficial, ou mesmo utilizar o livro didático como o único recurso.

A exercitação curricular que desenvolvo prima por ações de constituição-mútua. Inicia-se com o conhecimento que os indivíduos já possuem. Passa a trabalhar os conhecimentos históricos e culturais construídos nas 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.

A analogia do *Currículo Constitutivo* com a dialogia-dialética bakhtiniana, leva-me a afirmar que mesmo antes de utilizar – dialógica e responsivamente – a “palavra do outro”, o jovem já é convidado a apresentar sua “palavra pessoal”, ou seja, ele já é acolhido, sua voz e seus conhecimentos já são escutados. Busca-se trazer as “palavras do outro”, apresentadas através dos livros, dos diálogos-constitutivos e dos conhecimentos históricos 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.

Ainda como forma de operacionalizar esse currículo apresento a *Caixa de Saberes e Aprendizagens*. Surge a partir das trocas e dos debates com a educadora responsável pela classe. Consiste numa caixa com materiais de apoio para auxiliar-nos do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A caixa apresenta uma série de materiais para se trabalhar a escrita e os cálculos. Materiais como fichas de descoberta para auxiliar na formação de palavras; canudos; letras emborrachadas; dominós diversos e outros materiais.

Essas fichas são acionadas após as discussões coletivas. Enfatizamos, por exemplo, 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.

As *Rodas de Leituras* constituem-se em outro dispositivo para auxiliar, tanto nas ações pedagógicas como nas investigativas. 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 desses jovens que temem não conseguir decodificar algumas palavras é um grande empecilho para o desenvolvimento da leitura.

Foi criado um momento semanal destinado a leitura compartilhada. O primeiro passo é a livre escolha do livro de literatura infanto-juvenil. Em seguida escolhe-se o melhor local para fazer a leitura individual. Ficamos em sala ou numa área externa onde adentramos no universo da leitura. Após a leitura é pedido que escolha um colega para ouvir a interpretação oral da história lida. Feito isso é hora de passarmos para a leitura compartilhada.

Essa ação pressupõe a escuta elaborante, pois ao ler a sua história o leitor vai pedir para algum colega significar/comentar o que foi lido. Assim todos escutam a todos e todos fazem a leitura para todos. A rede de significação de cada história se amplia pelo fato de várias(os) educandas(os) participarem da roda. Assim, a significação dada à leitura, quando partilhada no coletivo, assume um caráter intersubjetivo. Não é dada apenas uma significação de caráter subjetivo, pois, sempre tem um ou mais ouvinte (s) atento (s) para uma possível troca dialógica. As significações assumem um caráter social, ligadas às experiências vividas ou conhecidas. Dessa forma os diálogos travados são instrumentos de constituições mútuas.

São o entrelaçamento dessas vozes que apontam para a real possibilidade de superação das dificuldades de aprendizagem a partir de um processo onde nos constituímos uns aos outros. Nesse sentido, apresento os resultados alguns desses diálogos construtivos, onde as

vozes da professora (Consolação), da aluna (Aléxia), minha e de alguns autores rizomaticamente se cruzam para possibilitar uma reflexão do processo constitutivo da aluna.

✓ *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>3</sup>.*

✓ 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?*

<sup>3</sup> As informações dadas pela professora têm como base os relatórios feitos a cada semestre.

- 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>4</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

---

<sup>4</sup> Complexo Vitae Musical que apresenta estreita relação com o movimento prático e foi por mim formulado e apresentado na dissertação mencionada anteriormente.

deparo 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 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”. Por acolher o outro e desejar ser acolhida constitui-se em um ser que sente, assim se torna constante escutá-la falar: “vem eu te ajudo”. 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>5</sup>. Mas é uma jovem que, a partir da mudança das relações sociais que a silencia, começa a superar os mecanismos de exclusão

---

<sup>5</sup> Programa do Governo do Distrito Federal

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”(REIS, 2000, p. 60) . 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” (REIS, 2000, p. 60). 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. (REIS, 2000, p. 61)

Agora Aléxia é acolhida. Aléxia descobre que sabe. Ela não se desenvolve mais 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 relembrando 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, e de outros sujeitos deste estudo-pesquisa-vida, fortalecem a certeza de que a dimensão dialógica pode sim possibilitar a superação das dificuldades encontradas por educandos nas situações mais adversas de ensino-aprendizagem. Essas certezas foram parturidas no meu processo pedagógico-investigativo, pois percebi que nas contradições, nas conquistas, nas vitórias, nos empates e nas derrotas o processo de constituição mútua se constrói, e constitui a todos envolvidos por ele.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho-pesquisa-vida construído nas Classes de Aceleração apontou possibilidades de ação pedagógica que possibilitaram, primeiramente, contribuir para a superação de algumas dificuldades de aprendizagem e, segundo, compor uma matriz pedagógica-epistemológica capaz de fortalecer a investigação.

A criação de categorias próprias para desenvolver e analisar a pesquisa fez com que a minha constituição de educador estivesse sempre presente na investigação. Assim, os diálogos-constitutivos e os dispositivos da ação pedagógica investigativa traziam consigo os aspectos da dialogia e dos processos de constituição mútua. Foram esses elementos que possibilitaram perceber que as dificuldades são superadas com maior facilidade quando a aprendizagem é concebida como processo de constituição mútua.

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: Voltando para uma sala



seriada, onde a pedagogia do silêncio impera, qual será a reação desses jovens? Como impulsionar a pedagogia do diálogo em classes estigmatizadas como essas? Até quando essas classes serão desprestigiadas desde a sua escolha por parte do professor até a definição das políticas públicas?

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. Esses questionamentos me impulsionam e conduzem a minha caminhada existencial-pedagógica, servindo como força propulsora que me faz 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.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.  
\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997b.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para liberdade e outros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.  
\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, Roberto. *Por uma Genealogia do Saber*. In: FOUCAUT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1995, passim
- MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política: Salário, Preço e lucro, o rendimento e suas Fontes*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- REIS, Renato Hilário dos. *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: [s.n.], 2000.
- RESTREPO, Luis Carlos. *O direito a ternura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SANTOS, Cléssia Mara dos. *Gestão na Educação popular: o caso do CEDEP*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UnB. Brasília-DF, 2005.

SOUZA, Kleber Peixoto de. *Relações Sociais em Classes de Aceleração-Alfabetização: uma exercitação baseada no processo de ação constitutiva-mútua*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – UnB. Brasília-DF, 2006.

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