

Ritmos de ensinar e de aprender

Uma leitura de indícios e pistas sobre possibilidades outras de compreender o(s) tempo(s) de ensinar e aprender.

Desde o início da década de noventa que temos - um grupo de professoras alfabetizadoras - vivido, no cotidiano de uma escola pública, o movimento de construirmos, coletivamente, a autonomia no nosso trabalho, investindo na reflexão da prática alfabetizadora realizada na escola e, também, na criação de uma estrutura que favoreça a nossa formação permanente.

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

Na época não percebíamos o que Sílvia nos sinalizava. A multiplicidade, relatividade e subjetividade do tempo estavam presentes em sua fala. Prigogine (1996) na discussão que realiza sobre o tempo, nos fala sobre a pluralidade de tempos que nos constituem e confirma o que Sílvia, por estar envolvida e comprometida com o que vivia no cotidiano da escola, intuía. Como reduzir os tempos das crianças ao "tempo da escola"?

Acompanhar Rafael, visto por sua professora, como uma criança que não estava *acompanhando a turma*, muito nos ensinou. Embora já esteja presente no discurso da professora que as crianças por serem sujeitos históricos vivem de um modo bastante peculiar o processo de apropriação da linguagem escrita, na prática, a expectativa ainda é que todas *aprendam* pelo mesmo caminho. No fundo, permanece a crença de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos moldando diversos tempos a um único tempo - considerado como a "norma" para todos. Crença construída ao longo da nossa formação tendo como subsídio o paradigma hegemônico da modernidade que apresenta uma certa racionalidade como **a racionalidade**, desqualificando qualquer outra como irracionalidade.

Rafael, ao contrário de seus colegas de classe, escrevia quase no final do ano de um modo incompreensível para nós. Sempre que iniciava suas produções, desenhava antes de escrever. Gostava de desenhar e lidava com intimidade com essa linguagem. Ajudadas pela leitura de *indícios* presentes em suas produções e modo de agir, só então pudemos perceber que sua escrita *era em curva*. Apenas quando saímos do lugar onde estávamos - o da lógica linear da escrita, foi possível ler o que escrevia. A referência do Rafael era a do desenho que trabalha com linhas, mas não é linear como a escrita. Tal como o detetive que a partir de uma nova pista passa a ver o que antes não via, passamos a ver/compreender o que antes não compreendíamos.

Ainda estamos aprendendo a ver além das aparências imediatas, que são, muitas das vezes, ofuscantes e enganosas. O aprendizado que temos experienciado de ler os *indícios e pistas*, muitas das vezes *insignificantes, mas reveladores* (GINZBURG, 1989), presentes nas produções e modos de compreender das crianças, tem nos revelado que longe de ser ausência de saber, o modo peculiar e singular das crianças aprenderem, tem outros saberes, vez que podem pensar o mundo a partir de outra(s) lógica(s). O que parece erro e não saber, a partir do nosso ponto de vista, pode ser compreendido de outras formas se nos desafirmos a ler e compreender os indícios e as pistas deixadas pelas crianças em seus modos de compreender o ensinado.

Referências bibliográficas:

- GINZBURG, Carlo. 1989. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. SP. Companhia das Letras.
- PRIGOGINE, I. 1996. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. SP. Editora da Universidade Estadual Paulista.

1 Atuei, nesta escola de 1989 a 1996. Em 1996 me afastei da escola, pois ingressei na Universidade. Em 1998, retorno à escola na condição apenas de pesquisadora da universidade.