

# QUEM É O INGÊNUO, AFINAL?

QUEM É O INGÊNUO,  
AFINAL?

WHO IS THE NAIVE, AFTER ALL?

---

*Marisol Barenco Mello  
Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes*

---

## Resumo:

A questão de estudo versa sobre as enunciações das crianças, sobre suas vivências na instituição escolar enquanto crianças que não aprendem, que estão em um lugar diferenciado das crianças ditas “normais”, por não terem aprendizagens esperadas em um tempo cronológico esperado. É no diálogo com uma dessas crianças que tensionamos o adjetivo **ingênuo**, que, ao ser usado, joga o sujeito para fora da cultura, tirando sua possibilidade de ser ativo, *expressivo e falante*, como nos diz Bakhtin, pois, quando as crianças sofrem diferentes qualificações, elas trazem, em suas enunciações, uma contrapalavra. Elas estão enunciando em resposta, pois existe uma força contra a qual a criança se coloca e responde. Há um movimento de tensão entre o lugar em que são colocadas: a não aprendizagem e o lugar de onde respondem com suas enunciações que contradizem *inocência, pureza ou ingenuidade*, no sentido de desconhecimento.

**Palavras-chave:** Enunciação, Aprendizagem, ingenuidade.

The question of study about the enunciations of the children, about their experiences in the school institution while children that don't learn, that are in a different places of the children that are said to be "normal", for not having expected learning in an expected chronological time. It is in dialogue with one of this children that we tension the adjective **naive**, that when being used, takes off the person from the culture, taking their chance of been active, expressive and talkative as Bakhtin said, because when the children suffer from different classifications, they bring a counterword in their enunciations. They are enunciated in answers, because a force exists against the one that the children is put on and answers. There is a movement of tension between the place where they are put on: the non-learning one and the place where they answer with their enunciations that contradict innocence, purity or naivety, in the meaning of unknown.

**Keywords:** Enunciations, learning, naivety.

## INTRODUÇÃO

A ausência de uma palavra ou a presença dela pode significar muito em termos da concepção que se tem de algo. Os sentidos que estão embutidos em suas etimologias ou na mudança delas durante a passagem do tempo também. Nossa temática aqui se refere a crianças e infâncias. Vamos nos deter em alguns destes sentidos que trazem enunciações semelhantes sobre ser criança.

Koahn, em seu texto intitulado *Infância e educação em Platão* (2003), descreve algumas marcas que Platão destinava à infância, duas das quais têm relevância para nossa discussão: "a marca é a inferioridade em face do homem adulto, do cidadão, e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; essa é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior" (KOAHN, 2003, p.11) e, na seqüência, enumera

outra em que “ a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e do que se pode prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado”(Idem).

Em um evento de Filosofia é proposta uma atividade que consiste em dizer palavras que dizem das crianças. Uma das palavras que surgiu foi a palavra **ingênuo**, cujo significado no dicionário seria: **puro, inocente, singelo**. *Aquele que é simples, singelo, aquele que não tem artifícios ou malícia, que ou aquele que é fácil de ser enganado; bobo*. Se procurarmos, ela se associa a inocente: *que é singelo,ingênuo, puro*. A palavra singelo, por sua vez, retorna ao *ingênuo, ao puro*. Encontramos, ainda, uma conexão com ignorante: *que ou aquele que desconhece algo, que ou aquele que não tem conhecimento, que ou aquele que é ingênuo ou que não tem malícia; crédulo, papalvo*.

Bem, temos sentidos que se encontram e se repetem, que formam uma cadeia viciosa para dizer desse sujeito como aquele que está fora do gênero, não o *sui generis*, mas aquele que não está ainda no gênero, aquele que não participa da cultura, que é o selvagem, que desconhece, que está à margem, pois não sabe. Parece ser uma perspectiva “bonita” da infância e da criança: **puro, inocente, singelo, ingênuo!** Mas, ao se usar esses adjetivos, joga-se o sujeito para fora da cultura, o *ingênuo é desvalorizado hierarquicamente inferior; o puro, singelo, o supérfluo e do que se pode prescindir; o ingênuo é o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado*.

Como diz Koahn, em seu artigo *Ninguém pretende levar Platão a um tribunal* (2003, p.11), podemos aqui tensionar os sentidos colocados nesses adjetivos que trazem a infância e a criança como aquela que é apenas instinto, selvagem, que se embute em uma visão de *vir a ser*, o selvagem que precisa ser preparado, o ignorante que precisa saber, o ingênuo que precisa ser protegido. É preciso, ainda, entender que tudo isso reflete nas políticas para a infância e para as crianças, nas políticas educacionais em que ela tem que ser sempre representada, não

pode dizer de si, não é levada em consideração, não é um sujeito da enunciação.

Afirmar, como Bakhtin (2003) faz, dizendo que o *sujeito é expressivo e falante*, entendendo que a criança é esse sujeito, está na vanguarda de tudo que já se enunciou sobre ser criança.

Por que Bakhtin estaria na vanguarda? Ele olha para esse sujeito que é a criança como ativo, com produtor de cultura. O sujeito está dentro do gênero desde que nasce. Assim, a criança não só está dentro da cultura, como a modifica com sua presença, com seus atos. Ela não tem menor valor que o adulto. Bakhtin a enxerga em suas potencialidades através da linguagem, uma criança que enuncia!

## UMA CRIANÇA CHAMADA GABRIEL

Queremos apresentar para vocês uma criança que se chama Gabriel, que conhecemos em pesquisa realizada de 2016 a 2018 em que uma se doutorava e a outra orientava, mas que ambas vivemos com intensidade as enunciações desse menino de 9 para 10 anos e os aprendizados que tivemos com ele, desconstruindo essa imagem distorcida da criança como *ser ingênuo* e enfrentando o desafio de dialogar com uma como *ser da cultura*.

Mas, primeiro, vamos contextualizar a pesquisa para vocês.

## CONTEXTUALIZANDO...

Tínhamos como questão: *quais eram as enunciações das crianças sobre seu processo de aprender, ou não aprender?* Queríamos escutar as enunciações das crianças para compreender os sentidos que elas trazem não só sobre o lugar do atendimento, mas sobre o aprender, sobre suas vivências na escola e na vida.

A questão de estudo era sobre as enunciações das crianças, sobre suas vivências na instituição escolar enquanto crianças que não aprendem, que estão em um lugar diferenciado das crianças ditas “normais”, por não terem aprendizagens esperadas em um tempo cronológico esperado. Então, aqui são as enunciações das crianças que sofrem diferentes qualificações de fracasso escolar e que trazem, em suas enunciações, uma contrapalavra. Elas estão enunciando em resposta, pois existe uma força contra a qual a criança se coloca e responde. Há um movimento de tensão entre o lugar em que são colocadas: a não aprendizagem e o lugar de onde respondem com suas enunciações que contradizem esse lugar.

Assim, a pesquisa em tela buscava a compreensão das enunciações das crianças sobre sua aprendizagem e sua relação com a instituição escola. A pesquisa estava sendo desenvolvida numa escola de tempo integral na rede municipal de Juiz de Fora, que tinha um local para atendimento de crianças com “dificuldades de aprendizagem”, chamado de Laboratório de Aprendizagem. Esse local objetivava ensinar às crianças, de modo diferenciado, o que elas não conseguem aprender na sala de aula regular. Os sujeitos da pesquisa dos quais fazia parte Gabriel foram crianças do terceiro ano que, segundo a escola, não estariam ainda alfabetizadas e que frequentam esse local de atendimento.

Num primeiro momento, fizemos observações das crianças, tanto em sala de aula como no refeitório e no pátio, para ver a interação com a instituição de modo geral. Posteriormente, no segundo semestre de 2016, fizemos grupos de conversa com as crianças com registro em gravação de áudio. As conversas tiveram como temática a aprendizagem e os processos vividos na escola. Para nós, conversar com as crianças era a metodologia para ouvir delas mesmas quais eram as inquietações sobre seu processo de aprendizagem, para que não seja o pesquisador a *dizer sobre o sujeito da pesquisa*, mas em *diálogo com o sujeito da pesquisa*. Essa escuta, feita em uma relação dialógica, teve, como base

epistemológica, a teoria bakhtiniana e que tem, como autores principais, Bakhtin, Volóchinov, Medvedev, e estudiosos de seus textos, como Gerald, Miotello, Ponzio, em consonância com a *Recherchec Avec* - rede interdisciplinar de pesquisa entre França, Canadá e Brasil com quem estabelecemos diálogo em parceria com o Professor Gilles Monceau- Université Cergy-Pontoise. Munidas desse arcabouço teórico, partimos para a compreensão da enunciação e da alteridade como elementos para a escuta do sujeito pesquisado.

Agora, sim, podemos falar de Gabriel! Logo no início da pesquisa, um encontro imprevisto com Gabriel já havia trazido consequências para o desenvolvimento da pesquisa, pois foi em uma conversa com ele que se estabeleceu a metodologia da pesquisa. Porém, aqui, abordarei alguns pontos de uma última conversa que tivemos para pensarmos na desconstrução da criança como aquela que não sabe: a ingênu!

Gabriel, como um entimema, trouxe, na sua fala, todas as questões levantadas de outras formas nas conversas com as outras sete crianças que participaram da tese. Lá mantivemos a integralidade das falas, mas o artigo não nos possibilita isso. Conquanto eu quisesse trazer todas as transcrições, devido ao volume de páginas, as dispersões, os temas que apareceram ligados à vida das crianças, tão interessantes quanto toda esta conversa que travaremos, é preciso ter um foco. Assim, abordaremos os temas por ele levantado apenas com as enunciações que lhe darão coesão. Dessa forma, ora fomos contando sobre o que foi dito, ora fomos anotando as impressões, reflexões e questionamentos ao longo do texto, trazendo não só os sentidos que se fizeram presentes nessa conversa com Gabriel, como também as enunciações de teóricos que nos auxiliaram nessa compreensão.

## CONVERSA COM GABRIEL

Na conversa com Gabriel, a teoria do Círculo de Bakhtin fincara o pé no chão, trazendo um diálogo entre teoria e prática. A conversa foi bem produtiva e a extroversão de Gabriel e sua facilidade em se colocar foram bem esclarecedoras para a pesquisa, pois Gabriel foi contando de sua vida e traçando sua trajetória escolar até chegarmos ali.

Todos os irmãos da família já haviam estudado naquela escola em que havia entrado logo no primeiro período da Educação Infantil. As outras crianças do grupo também estavam ali havia alguns anos. Nós já nos colocávamos, então, uma questão: por que crianças que estão desde pequenas na mesma escola não aprenderam? Quando começaram suas dificuldades? Ele me falou também de sua condição familiar e do número de pessoas que morava em sua casa.

Escutei Gabriel dizer da condição socioeconômica da família, que não tem o padrão nuclear idealizado pela instituição escola, vez que é numerosa, com vários núcleos e dificuldades financeiras para dar conta de filhos, irmãos, sobrinhos. Adultos, crianças, bebês, ausência de pais, numa casa em que a mulher é maioria e é preciso trabalhar para o sustento. Não é diferente de outras crianças, que moram com as avós, por falta de condições de ficar com os pais ou pelo fato de seus pais terem outros pares.

Gabriel ajuda em casa. O trabalho doméstico é sua forma de contribuição. Fala do que faz em casa e de sua rotina na escola, mas primeiro me fala de como se sente sobre a escola. Um sentimento antagônico de um lugar em que estão o viver e o aprender.

Ana

*Todo mundo então... E aí, como é que é a tua rotina lá? De manhã tu levanta, vem para aula...*

Gabriel

*Ah, de manhã, assim, eu não tenho muita vontade de ir para escola. Sabe? É assim, você já percebeu uma coisa? Eu não sei se na sua infância você já tem vontade. Quando você está nas férias, está afastado dos seus amigos, você dá aquela vontade. "Poxa a, queria ver meus amigos." Poxa, tipo assim, eu reclamo muito, mas, assim, a turma... A Gilda... Sabe a Gilda? Ela me ajuda. Ela que me ajudou a conseguir a ler. Antes, eu era bagunceiro para caramba. Só ia para a diretoria, tomando suspensão. Aí a tia Sabrina foi conversando comigo, a tia Gilda foi me ensinando. Tipo, sendo maior boa, assim. Ensinando teve esse negócio. Por exemplo, quando tem... Quando é dia de escola, semana de aula, você não as coisas.*

Ana

*Ah, que bom!*

Gabriel confronta os sentidos de ir à escola. Para ele, qual é o sentido de estudar ou de não estudar? Ele compartilha das questões levantadas por Bernard Charlot sobre a motivação do aluno, principalmente da classe popular, as quais, frequentemente, não estão relacionadas com o próprio saber.

Bernard Charlot: Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber<sup>1</sup>.

O motivo não está relacionado aos objetivos da escola. Gabriel, primeiro, traz como motivo estar ou não na companhia dos colegas. Depois, traz o contexto escolar como lugar de aprender. Acho interessante que ele localize esse

<sup>1</sup> Charlot (2014, p. 66).

acontecimento na infância. *Eu não sei se na sua infância você já teve esse negócio.* Como se, ao me tornar adulta, não pudesse compartilhar esse tipo de conflito.

Pergunto sobre a rotina da escola, Gabriel vai fazendo a marcação pelas atividades, marca a escola pelo tempo.

*Gabriel*

*Ah, é que na escola é assim, né? Chegar na escola, tomo o café. Aquele tome se quiser, né? A gente sobe. A tia Gilda 'deixa nós' beber uma água, depois vai no banheiro. 'Nós sobe', faz tarefa, aí quando dá 10 e 10, 'nós vai' para a brincadeira com a tia Érica.*

No cronotopo da escola, as atividades na instituição vão mobilizando os tempos/espacos de acordo com as valorações. Gabriel traz uma reflexão sobre o que é repetível, vez que a escola tem um cronograma que se repete, embora não se possa programar um acontecimento, já que ele é único, irrepetível. Entretanto, o olhar da escola é para o tempo de relógio. Tem o tempo de comer, de brincar e muito tempo para estudar. Há uma rotina que parece se repetir, mas nenhum dia é igual na escola.

*Ana*

*E tu passou?*

*Gabriel*

*Eu estou de recuperação.*

*Ana*

*Mas aí ainda não sabe.*

*Isso, mas... (faz cara de preocupação) É. Eu estou em risco de ir.*

*Ana*

*Em risco de não ir. Ou em risco de ir?*

*Gabriel*

*Não, quer dizer... Falei errado. Eu acho que eu vou. Mas vou ter que ficar de recuperação. Que nem no segundo ano. Também fiquei.*

Aparece a preocupação de que a recuperação seja o aviso da reprovação. Ele já vivenciara isso. É a última semana de aula e ele ainda não sabe de seu futuro. Aqui já temos um indiciamento de um processo de aprendizagem que não foi considerado bem sucedido. Também que aluno e professor não chegaram aos objetivos pretendidos, pois, se há a necessidade de recuperar algo, é buscar o que não foi aprendido ou “mal aprendido”, movimento no qual não há positividade.

Vitor Paro: A prescrição desse remédio já traz uma reprovação ao mal que ele pretende corrigir ou recuperar. Por melhor que seja este processo, ele funciona - no ato de sua prescrição, ou seja no momento em que ele é recomendado ou imposto pela escola ao aluno que teve avaliação negativa - como um prêmio de consolação, você não foi considerado apto, por isso não será “normalmente” aprovado; mas você também não será reprovado: você terá o consolo de um processo de recuperação<sup>2</sup>.

Para a criança, esse desfecho é preocupante e causa insegurança. Mas não deveria a instituição ter o mesmo sentimento? Não se conseguiu ensinar o que devia, o professor também tem dificuldades de ensinar? E, ainda, em duas semanas, em dez dias, é possível “recuperar alguma coisa? E o Laboratório, que papel teve nesse processo?

*Ana*

*É? E você falou lá que a tia Gilda te ajuda, que ela te ajudou a ler e a escrever. Aí no primeiro e no segundo ano, então, você ainda não estava lendo e escrevendo?*

<sup>2</sup> Paro (2001, p. 137).

Ana

*Ah tá. Aí ia para a sala, chegava lá, fugia. E aí, que é que a escola fazia?*

Gabriel

*Ou eles me pegavam e deixava de castigo. Ou eles me levavam em casa, ficava em suspensão.*

A escola faz uso de punições, sanções expiatórias que não têm relação lógica com o ato. Gabriel fugia porque não queria ficar na escola e o castigo era suspensão, ou seja, não ficar na escola? Quando se utiliza a sanção por reciprocidade, ou seja, sanções que estão diretamente relacionadas com o ocorrido, possibilita-se aos alunos construir regra interna. Vemos isso na escola. Os castigos estão ligados a sanções expiatórias e, ao meu ver, cronotrópicas. Assim, situações que acontecem na sala de aula entre professor e aluno, entre aluno e aluno, que deveriam ser resolvidas lá, têm, como desfecho, não participar do cronotopo do pátio, do recreio, da merenda.

Ana

*Mas o que é que você tinha de dificuldade, assim?*

Gabriel

*-Em ler...*

Ana

*É? Mas aí, assim, como é que era? Vê se você consegue me explicar, que é que acontecia.*

Gabriel

*Tipo assim, tinha horas que, tipo assim, apagava. Sabe? Eu ficava com a vista embaçada. Não conseguia juntar as palavras. Eu não conseguia... (fala com intensidade). Não conseguia montar nem palavra.*

O que Gabriel está enunciando é sua não compreensão do processo. Como pode alguém aprender, se não consegue entender o que tem que aprender? Será que é claro para nossos professores o que precisam ensinar?

Luciana Castro: Em cursos de formação, percebo que as professoras de alfabetização não compreendem os processos para alfabetizar, muitas vezes os trabalhos estão colocados em atividades como cruzadinhas, textos soltos e atividades sem continuidade ou objetivos claros para as crianças<sup>3</sup>.

Magda Soares: Em Lagoa Santa, frequentemente eu me surpreendia com quanto as professoras não sabiam a respeito do processo de alfabetização e letramento, a verdadeira revelação que era para elas compreender os processos cognitivos e linguísticos que seus alunos experimentavam tentando aprender a ler e a escrever, e como as dificuldades que crianças enfrentavam eram muitas vezes geradas por ausência de um orientação adequada e pertinente que não tinham fundamentos para dar.<sup>4</sup>

*Ana*

*Mas quando você não lia, que é que você achava difícil, assim?  
Que é que era mais difícil?*

*Gabriel*

*Ah, eu nem tentava. Sabe? Tinha vergonha.*

*Ana*

*De não saber? Ah, mas você estava para aprender. Não tinha problema em não saber. Ou tinha?*

*Gabriel*

*Ah, sei lá. Era antes, né?*

<sup>3</sup> Luciana Castro, formadora do Pnaic- Doutoranda com o tema: Quem são os formadores do PNAIC? –UFJF- 2015/2019.

<sup>4</sup> Soares (2014, p. 171).

Ana

*Era antes de quê?*

Gabriel

*Ah, depois dessas (??). Bagunças.*

Ana

*Então, eu não entendi ainda. Você fazia bagunça porque você não conseguia aprender ou você não aprendia porque você fazia bagunça?*

Gabriel

*Eu fazia bagunça.*

*(A fala de Gabriel se coloca no meio do problema, ele não tentava e ele era bagunceiro).*

Ana

*É? Mas então, depois você parou de fazer bagunça, deu tudo certo? Aí, tu está show de bola, né?*

*(Falo para que ele perceba que pode não ser uma questão de tentar ou de bagunça. Seus problemas aqui estão na compreensão no processo de aprendizagem)*

Gabriel

*Sim. Mais ou menos.*

Ana

*Que é que mais ou menos?*

Gabriel

*Não estou 100% ainda não.*

Ana

*Como é que é isso? Gabriel.*

*Está faltando umas coisas para aprender. Algumas palavras que eu estou agarrando.*

Ana

*Mas se você pegar uma coisa agora, você lê, assim. Se você pegar um livro, assim, você lê?*

*Gabriel*

*Leio.*

*Ana*

*Tranquilo. E se te pedir para escrever um trem?*

*Gabriel*

*É, né. Tentando. Tentando, assim, estou falando assim, fazendo.  
Sabe? Agora está mais fácil para mim.*

Geraldi: O aluno é quem está aprendendo. Seu sucesso ou insucesso, na vivência escolar, determinará não só a imagem que a escola faz dele (afinal, é esta imagem que sustenta a existência de classes especiais), como a incorporação, pelo próprio aluno, desta imagem. Em geral, a imagem que o aluno faz de como o professor (e a escola) o imagina não é positiva. E o exercício redacional é, em alguns casos, momento em que o aluno tenta reverter a situação, mas, noutros casos, o aluno, em certo sentido, "desiste" de reconstruir esta imagem, incorporando "a incompetência" que lhe foi inculcada nos anos anteriores. Afinal, a própria necessidade de estar sempre a fazer exercícios não está a lhe dizer, a todo momento, "você não sabe"?<sup>5</sup>

*Gabriel*

*É, porque às vezes... Sabe? Ah, uma ignorância. Sabe? Tipo assim, é porque... É assim, eu estou pedindo apontador emprestado. Tá. Ela falou. Eu não ouvi. Eu falo: "Tia, você pode repetir?". Ela fica assim: "Ah, você está fazendo gracinha. Você não está prestando atenção. Você está conversando aí com os outros. Você está fazendo gracinha para atrapalhar a aula.". Não dá para entender não.*

<sup>5</sup> Geraldi (1986, p.25)

A Gabriel é dado um acabamento de bagunceiro. O estereótipo precede Gabriel, há um olhar para suas ações que está impregnado pelo “ser bagunceiro”. Essa imagem é formada pelo outro, é o outro que o vê como bagunceiro, mesmo que ele não seja. Uma vez preso a essa imagem, o outro não o enxerga de outra forma e lhe atribui esse sentido. A escola entifica Gabriel como bagunceiro, os colegas entificam Daniel como alguém que não sabe nada.

Bakhtin: O próprio objeto não participa na formação da própria imagem. A imagem, em relação ao próprio objeto, ou é um golpe de fora ou um dom de fora, mas um dom injustificado, falso e lisonjeador. A imagem elogiadora se funde com a mentira do objeto sobre si mesmo; ele, ao mesmo tempo, esconde-se e exagera-se. O caráter de ausência, por princípio, da imagem. A imagem encobre o objeto e, portanto, ignora a possibilidade da sua mudança, de ele se tornar um outro<sup>6</sup>.

*Gabriel:*

*É. Mas... Tem uma coisa. Tem um menino da minha sala, ele briga e xinga a professora. A professora só faz uma coisa. Faz tudo. Tudo para ele. Ana*

*Mas por quê?*

*Gabriel*

*Ela não faz para a gente e faz para o Milton. Isso é injusto, você não acha não? Ela fazer coisa para o Milton e não fazer para a gente?*

*Ana*

*Ah tá. Aí você pede para fazer para você?*

*Gabriel*

*Sim. Eu peço. Que às vezes, eu não consigo fazer. “Tia, você me ajuda, já que você ajuda o Milton?”. “Eu não ajudo o Milton não.”. Não sei o quê. Isso não é justo não.*

<sup>6</sup> Bakhtin (S/D,S/P, no prelo).

A questão da justiça, da igualdade aparece. Gabriel menciona Milton, que, como ele, também tem dificuldades, ambos precisam ser “ajudados” pela professora. Gabriel enuncia que, apesar de ele e Milton estarem na mesma condição, eles são diferenciados quando a ajuda chega somente para Milton, configurando a injustiça.

Boaventura Santos: Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades<sup>7</sup>.

*Ana*

*Mas todo mundo reclama?*

*Gabriel*

*Sim. Nem todo mundo, né?*

*Ana*

*É. Mas você reclama.*

*Gabriel*

*Eu e o Cauã ‘reclama’. Que ‘nós é’ os que têm... Eu, Cauã, Jean, Diego, ‘nós têm’ que reclamar mesmo. Que nós também não temos aquele 100% de fazer tudo. Se ela faz aquilo com o Milton, ela tem que fazer o mesmo com a gente.*

Os 100% aparecem: a questão da porcentagem que remete ao quanto eles sabem. Ao mesmo tempo, isso traz um sentido crescente, que não é qualitativo, mas, sim, quantitativo, que precisa ser alcançado. Ao mesmo tempo, quando alguém diz que não é alguma coisa, é porque existe aquele outro ser, o que é. Avalia-se o sujeito não por ele mesmo, mas em relação a outro. Para qualificar, é preciso desqualificar. No caso de Gabriel, quantificar.

<sup>7</sup> Santos (2003, p. 53).

Paulo Freire: Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem no alfabetizando seu sujeito<sup>8</sup>.

*Ana*

*Tem que dar uma ajuda.*

*Gabriel*

*É. Tem que ajudar a gente também.*

Gabriel tem consciência do papel da professora e principalmente da igualdade, não só de condições dele com Milton, mas da igualdade de direitos. Ele está ali, na mesma condição, tem que ser tratado da mesma forma.

Ajuda, não ajuda... penso nesta palavra, “ajudar”. A palavra não seria ensinar? O processo de ensino aprendizagem é um processo de interação, de mão dupla, não se ajuda o outro. “Ajudar” traz um subentendido de que faço algo de forma independente e, quando não consigo, alguém me ajuda? E me ajuda porque peço? Em um processo de concessão? O pedido de ajuda é feito, mas é negado?

**Bakhtin:** Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra esta sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial<sup>9</sup>.

Gabriel não tem medo de falar a verdade.

<sup>8</sup> Freire (1989, p. 19).

<sup>9</sup> Bakhtin (1995, p. 95).

Ana

*Então, mas quando você fala que vocês não são 100%, tem gente na sala que são 100%?*

Gabriel:

É.

Ana

*É? Mas aí, esse pessoal que é 100%, não ajuda também?*

Gabriel

*Ela não deixa! Eles até 'vai' ajudar a gente, mas ela não deixa.*

Ana

*Mas por quê?*

*Ela fica falando que 'nós não quer' fazer de preguiça. Fala que 'nós fica' conversando, depois fica pedindo ajuda.*

Ana

*Mas tem uma preguiçenta aí ou não?*

Gabriel

*Assim, só tem mesmo quando a gente não quer... Quando tem... Por exemplo, o recreio é terceiro, segundo e primeiro, junto. Aí, ela desce primeiro. Aí, as salas descem, ela quer subir com a gente. E quer pôr nós ,de novo, para copiar mais. Aí, tipo assim, nós nem 'brincou' direito. Sabe?*

Novamente, enunciações de injustiça, do excesso de cópia e a reclamação do direito de brincar, esse tempo encurtado.

Flávia: Ainda em relação às táticas das crianças para se rebelarem contra a cultura escolar e suas exigências havia uma especialmente utilizada: não fazer nada, ou melhor, fazer muitas coisas, desde que nenhuma delas fossem as tarefas escolares. Dedicar-se a um tempo tido como improdutivo na lógica adultocêntrica<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Motta (2010, p. 151).

Ana

*E nessa história aí, então, do “Não estou 100%”. Que é que você está fazendo, então? Que é que você está conseguindo fazer?*

Gabriel

*Mais ou menos? Ler e escrever.*

Ana

*Mas você lê ali? Se tiver que ler ali, você lê?*

Gabriel

*Aonde? Ah, sei. Leio. Por quê? Você quer que eu leia aquele quadro ali?*

Gabriel se oferece para ler, mas como a minha pergunta era para saber a resposta, não que ele comprovasse, recuso.

Ana

*Não. Eu só estou perguntando, se você já leu frases assim. Palavra. Ou como é que é?*

Gabriel

*‘Nós faz’. ‘Nós tá lendo cursiva, agora.*

Ana

*Ah, já está na cursiva.*

Gabriel

*E palito.*

Ana

*Mas você consegue ler nas duas?*

Gabriel

*Consigo, ué. Quer que eu leia ali, para você ver?*

Entendo que Gabriel quer me mostrar seu avanço.

Ana

*Eu quero, uai.*

Gabriel

*“O macaco e a mola.”. “O macaco vê a mala da...”.* “Mala.”. *Quê? Espera aí. Que eu sou assim. É por causa que tem esse negócio. Porque tem algumas palavras, que eu não te contei. Tipo, eu falo assim, os outros: “Ah, metido. Fica falando só para...”.* Sabe? *É que tem umas palavras, assim, que eu me enrolo. Entendeu?*

O texto aponta para o trabalho com as sílabas e sua memorização pela repetição.

Paulo: Os alunos não tinham que memorizar canonicamente a descrição do objeto, mas apreender profundamente sua significação. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala<sup>11</sup>.

Ana

*E como é que você faz, quando você se enrola?*

Gabriel

*Ah, tipo assim, eu dou uma paradinha e volto de novo. “O macaco e a mola. O macaco vê a mola. Da mala pula a mola. A mola viu a bola. A mola galopa como o cavalo. A mola vira a bala. Caneca fica.”. Não, fita. “Boneca e peteca. A bola (N?). A mola pula no pé do macaco. A mola roda, a mola pula na mala. Nada de mola maluca. Que mola maluca, que mala caduca. Nada de mala pirada. Mola diga”. Até que foi.*

<sup>11</sup> Freire (2002, p. 17).

Penso: que tipo de texto é esse? Essa leitura mecânica que não traz sentidos para quem lê? É Gabriel quem se enrola ou o texto que é enrolado? Para além do tipo de texto, Gabriel lê!

*Ana*

*Foi bem. E você aprendeu aqui, não? (No laboratório)*

*Gabriel*

*Aqui*

Mas o que preciso falar é sobre essa necessidade de Gabriel me mostrar que sabe. Quando ele me interpela pela primeira vez, fico preocupada em não constrangê-lo. Mas, como ele insiste, compreendo que ele quer me mostrar seu avanço na leitura. Ao ler, ele lê para o outro. Mais do que isso, ele está enunciando sobre sua aprendizagem: eu me enrosco, eu não sou 100%, eu estou neste lugar do não aprender, mas eu consigo: “Você quer que eu leia ali pra você ver?”

Se isso fosse um livro, eu pararia aqui...

## **NO LIVRO SE COLOCA PONTO FINAL, NA VIDA NÃO!**

Mas a conversa continua e ele diz mais coisas da escola, as relações fora da escola, os amigos e os diversos aprendizados do cotidianos, lugar em que jogar sinuca é fácil em que ele é mestre do baralho, pois tem um aprendizado que é familiar, aprendera com o tio. O jogo que serve para compartilhar num coletivo entre os amigos, a *mésalliance*.

Bernard: Fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O “aprender”, ou seja, o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma dessas formas,

específica, valiosa, mas não única. Devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras<sup>12</sup>.

Estamos aqui, com Gabriel, e olhamos para o mesmo horizonte, orientadora /pesquisadora/ autores/ sujeitos/ herói. Estamos no fim de nosso romance de estrada, Nessas enunciações, temos alguns subentendidos. Compreendemos a posição de Gabriel que demarca tantas outras: o herói que caminha por essa estrada da aprendizagem, que tem encontros e desencontros, que passa por provações, que carnaliza, que é ético em suas posições... Não poderíamos aprisioná-lo em um desses cronotopos literários, pois somos muitas coisas, quando estamos na vida e não paramos para dizer: “serei um herói grego, um herói de provação”. Não, na vida, vamos andando e sendo surpreendidos pelos acontecimentos.

Na produção de todo este texto vai se confirmando para nós que, ao assumir o pensamento bakhtiniano, assumimos a alteridade e a dialogia como linhas de força, reconhecendo o outro como aquele que não sou eu, mas que está em relação comigo, em uma relação dialógica que é constitutiva para nós, tanto para um quanto para o outro. Ao estabelecer esta conversa, penso nas palavras de Geraldi quando enuncia no texto *A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção da ética através da estética*.

Geraldi: O objetivo deste trabalho é correr riscos de percorrer conceitos formulados na análise estética para extrair consequências éticas, as infidelidades possíveis e previstas pelo próprio autor, para quem a compreensão é uma construção do leitor a partir de suas contrapalavras (...) <sup>13</sup>.

Também lançamos mão da excedência de visão, para a compreensão dos muitos acontecimentos que se fizeram na pesquisa, para refletir sobre a escuta das enunciações das

<sup>12</sup> Charlot (2014, p.75).

<sup>13</sup> Geraldi (2015, p. 106).

crianças sobre seu aprender e vamos iniciando os elementos que constituem essa compreensão.

Ao buscar o desenvolvimento do trabalho, percebemos que a criança não participa dos processos que a incluem nesse espaço, não nessa escola, mas na instituição escola de um modo geral, pois, historicamente, a criança é tutelada, são os adultos que dirão o que ela precisa ou não precisa. Ela está em presença, mas está em ausência, pois há um outro que a define, que a conforma. Mas esse outro não faz isso visando, propositalmente, à exclusão de algumas crianças. Ele está num processo bem maior, está no grande tempo, no discurso histórico da escola e dos que ali frequentam, o discurso da diferença que não cabe. Como a escola ressalta a identidade, lidar com a alteridade é difícil, pois não há como homogeneizá-la.

Nós mesmos só estamos aqui discutindo e valorando as enunciações das crianças após longo caminho de desconstrução de uma concepção de infância e de criança que se construiu na Modernidade. A escola também participa dessa construção/desconstrução e, por isso, dou relevo a esta pesquisa que busca compreender as enunciações das crianças sobre suas aprendizagens a partir de uma escuta atenta. A criança enuncia sobre o que ela sabe e o que ela não sabe, no contexto da escola e da vida, o que se dá na relação com o outro. Ela sabe que não está lendo bem quando o outro está. As crianças compreendem que são cometidas injustiças na escola, que regras podem ser mudadas pelo professor, mas que elas não podem desobedecer às regras, pois haverá punição. As crianças compreendem que elas precisam comportar-se, pois, não se comportando, podem ficar de recuperação, repetir.

Elas enunciam que todos têm que ser tratados da mesma forma na escola. Quando Gabriel diz: “ela ajuda ele, tem que ajudar nós também”, ele enuncia do seu direito de aprender como qualquer outra criança ali, que quem vai ao Laboratório é quem não está aprendendo. Mas não aprendendo qualquer coisa, mas, sim, ler e escrever. Elas estão

enunciando, principalmente, sobre o que não compreendem em seus processos de aprendizagem.

Mas, ao enunciar essas hipóteses, elas também enunciam seu esforço para realizar o que é pedido na escola e no laboratório. Elas estão tentando, buscando, melhorando, estão enunciando sobre o que conseguem aprender do que é esperado da escola: ler e escrever. Suas tentativas e pequenos feitos, para elas, são avanços.

Estou ali à escuta e o Gabriel me diz: “eu me enrosco”, “eu não sou 100%”, mas, quando ele insiste em me dizer que pode ler, o que ele está enunciando é que ele consegue: “Você quer que eu leia ali pra você ver?”

Gabriel é uma criança que sabe: o que não sabe, que não lê e escreve bem, que há injustiça na escola; que não é compreendido; que é excluído. Que pensam que ele *merece ser excluído da pólis, que não tem nela lugar, o outro depreciado...* Mas ele sabe que consegue!

## QUEM É O INGÊNUO, AFINAL?

A escola está em seu movimento cotidiano, as funções administrativas, as pedagógicas, resolver problemas de toda ordem e cumprir seu papel de ensinar a aprender, ensinar a aprender ler e escrever, compartilhar o que temos de acúmulo de conhecimentos, de herança cultural. Mas alguma coisa está emperrando, pois as crianças não estão aprendendo. Como as crianças, a escola também tem poucas pistas: é a alfabetização? É o comportamento? É a avaliação? São os métodos? Como as crianças, a escola também ficará neste *looping*, laboratório, atendimento, exclusão...A escola precisa parar e escutar suas crianças enunciarem!

Marisol: Minha reflexão tem o nome de O AMOR EM TEMPOS DE ESCOLA e justifico. Ser convidada a dialogar sobre Linguagem, Educação e Ética se faz na possibilidade aberta por duas falas: a primeira do Wanderley, quando ele

nos conchama a pensar os conceitos bakhtinianos no campo educativo, de modo a não transplantá-los simplesmente; e a fala do Miotello, quando nos solicita a, mais que olhar os conceitos bakhtinianos, olhar a vida a partir de um olhar bakhtiniano para a vida<sup>14</sup>.

É preciso dizer que, quando se conhece, não podemos mais ignorar que, quando nos alteramos com um conhecimento, uma pessoa, um acontecimento, não é possível voltar atrás. Aqui, o modo de fábrica não existe, não se zera o ser humano. Se existe algum lugar em que as experiências são cumulativas, este lugar é o próprio homem, que, em função de suas vivências, pode mudar seu futuro, pode projetar, pode também desistir ou insistir, pode compreender.

Aqui acato as duas premissas trazidas por Miotello e Geraldí: ver com olhos de Bakhtin. Ao fazê-lo, automaticamente, aceito a premissa de Geraldí, pois, se olhamos com olhos de Bakhtin para a educação, não há como transplantar conceitos bakhtinianos, só há como vivenciá-los.

Ao dizer isso, estamos em consonância, quando dizemos:

Marisol: meu argumento baseia-se que não se devem tomar os outros como tolos, e que nas escolas, cotidianamente, a vida dialoga em atos amorosos, de amizade e coragem, e que é necessário formar agentes potencializadores desses diálogos e encontros existentes entre os sujeitos que na escola vivem e criam a cultura, a vida e a história, apesar da lógica vigente<sup>15</sup>.

Gabriel dialogou, trazendo as questões que o mobilizavam na escola e na sua vida familiar, sua relação com a professora, com as outras crianças. Argumentou sobre injustiça, sobre seu processo de aprendizagem na escola e no laboratório, sobre o ler e o escrever, o risco de não passar de ano, suas tentativas de aprender, a falta de entendimento do porquê de não aprender, o questionamento de por que ele não

<sup>14</sup> Mello (2017, p. 13).

<sup>15</sup> Ibidem, p. 14

entendia o que estava sendo ensinado e, por fim, sua vitória no aprendizado.

Gabriel se mostrou como sujeito *expressivo e falante*: aquele que é não *simples, singelo*, aquele que tem artifícios, que ou *aquele que não é fácil de ser enganado; não é bobo, nem inocente: muito menos puro*. Aquele que *não desconhece algo, ou aquele que não tem conhecimento, aquele que não é ingênuo!*

Nas enunciações da criança que escutamos durante essas conversas das quais você também participa, como leitor, afirmamos: a criança compreende a sua exclusão a partir da posição que ela ocupa na escola, nos discursos que se materializam em lugares físicos e simbólicos.

Se não escutamos essas enunciações trazidas por Gabriel, pelas crianças com que vivemos cotidianamente e não nos alteramos com elas...perguntamos: *quem é o ingênuo, afinal?*

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na síntese da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 5ª ed., 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber, as práticas educativas** [livro eletrônico] São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez: 1989.

GERALDI, João Wanderley. . **Prática de produção do texto em sala de aula.** Trabalhos em linguística aplicada , N° 7 Campinas: Unicamp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

KOHAN, Walter. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

MELLO, Marisol B. de. Porque tu me escutas eu existo. In: MELLO, Marisol B. de. **O amor em tempos de escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De Crianças a Alunos:** Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Tese de doutorado. 2010. 181 p. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2014.

