

## ENSINAR E APRENDER, DOIS LADOS DO MESMO PROCESSO? POR UM ENSINO/APRENDIZAGEM RIZOMÁTICO

**Francisco Neto Pereira Pinto<sup>1</sup>**  
Universidade Federal do Tocantins

### **Resumo:**

O presente trabalho corresponde a reflexões feitas a respeito do processo ensino/aprendizagem a partir de atividades desenvolvidas junto a alunos do ensino fundamental, especificamente 6º ano, de uma escola da rede pública estadual na cidade de Araguaína, Tocantins. Analisa a concepção de sujeito segundo as visões moderna e pós-colonial e as implicações dessas concepções sobre o processo ensino/aprendizagem. Compreende-se aqui que a visão moderna informa a pedagogia moderna como sendo objetiva, realista, racional, progressista, da certeza e da verdade e a pós-colonial, por sua vez, orienta a pedagogia rizomática, que é das incertezas, mas também do prazer, do acontecimento.

### **Abstract:**

This article consists of reflections on the teaching/learning process based on the the activities developed by primary school students, specifically those of the sixth grade, in a public school in the city of Araguaína, Tocantins. The conception of subject according to modern and post colonial visions and the implications of these conceptions on the teaching/learning process are analyzed. Here it is understood that the modern vision informs modern pedagogy as being objective, realistic, rational, progressive, as certainty and truth and the post colonial, in turn, guides a rizomatic pedagogy, that of uncertainties, but also of pleasure and of happening.

---

1. Disciplina *Estágio Supervisionado e Investigação da Prática Pedagógica em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II*, do curso de Letras, campus de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins – UFT.

## Introdução

O presente trabalho se propõe a refletir sobre o processo ensino/aprendizagem e, para tanto toma como ponto de partida atividades desenvolvidas junto a alunos do ensino fundamental, segundo ciclo, 6º ano, de uma escola estadual, município de Araguaína, Estado do Tocantins, por volta do segundo semestre de 2007. Constituiu-se, em princípio, como requisito da disciplina *Estágio Supervisionado e Investigação da Prática Pedagógica em Língua Portuguesa: Língua e Literatura II*, do curso de Letras, campus de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins – UFT, ministrada pelo professor Dr. Wagner Rodrigues Silva.

Nossa maneira de abordar a problemática do processo de ensino/aprendizagem leva em consideração que ensinar e aprender não se constituem em um único processo, ou seja, um evento em que o ensinar implique o aprender e que este seja uma consequência daquele. Esta convicção parte do pressuposto de que os sujeitos envolvidos nesse processo, o que inclui o professor em formação, o professor titular da turma e os próprios alunos, estão posicionados identitariamente em lugares distintos, o que impossibilita a homogeneização em sala de aula e torna o processo de ensino/aprendizagem algo complexo. Ademais, consideramos que esses posicionamentos são sempre transitórios, ou seja, os sujeitos estão em constante mutação, portanto sempre ocupando lugares passageiros.

Porém, acreditamos que isso não inviabiliza nem diminui a importância do ensinar, ao contrário, toda essa mestiçagem que constitui o ambiente da sala de aula pode se constituir como possibilidade para expressão de criatividade e de práticas efetivas de aprendizagem. No entanto, para que seja assim, é necessário que o professor saiba tirar proveito da situação e, nesse caso, em muito suas filiações teóricas influenciam (MOITA LOPES, 1998), refletindo, pois, em suas práticas de ensino e no modo como visualiza

o processo ensino/aprendizagem. E é desse ponto que pretendemos, neste trabalho, nos ocupar.

Pensamos ser o sujeito/professor, na construção de sua prática docente, híbrido e que, os sujeitos/alunos, em suas práticas discentes, também o sejam. Surge daí um desafio. Como fazer convergir, então, o projeto elaborado pelo professor em torno de eixos temáticos e considerado por ele, docente, como relevante para os alunos e as expectativas dos discentes quanto ao estudo de sua própria língua?

O trato com essa questão se dará segundo as perspectivas de duas diferentes visões pedagógicas que se ocupam de pensar a questão do currículo escolar. Em um primeiro momento, abordaremos a concepção de sujeito segundo uma perspectiva moderna e suas consequências para o processo ensino/aprendizagem. Em seguida, nossa análise pauta-se pela visão pós-colonial e, aí, focalizamos a pedagogia rizomática. O referencial teórico considera, principalmente, Prabhu (2003), Bhabha (2005), Deleuze e Guatarri (2006) e Tadeu da Silva (2005).

### **Das atividades pedagógicas**

A experiência relatada a seguir contempla as atividades desenvolvidas durante o referido estágio por um professor em formação. A carga horária, de 19h/aulas, dividia-se em 5h/aulas de observação e 14h/aulas de regência. Normalmente, é durante o período de observação, quando se tem contato com a professora da disciplina, com alunos e com a escola de um modo geral, que se levanta problemáticas e, a partir daí, se elabora projetos de intervenção.

Não obstante, não foi uma tarefa que se nos prestou facilmente, a elaborar um projeto de intervenção para a turma específica na qual estávamos realizando o estágio. Isso por que observamos haver resistência por parte da escola em abandonar sua rotina diária de conteúdos em função de projetos de intervenção pedagógica elaborados por estagiários.

Assim, de nossa parte, coube elaborar um projeto que, por um lado, respeitasse a política pedagógica da escola e, por outro, contemplasse nossas preocupações para com o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, preocupações essas suscitadas durante as observações naquela sala de aula.

Nesse sentido, para nossas aulas de regência, segundo comando da professora titular da turma, nossas atividades deveriam abarcar o ensino de gramática normativa, leitura e produção de texto, seguindo a seguinte sequência: leitura de textos, atividades linguísticas referente aos textos e produção textual. Essa sequência, ressalte-se, contempla a ordem linear de disposição dos conteúdos no livro didático adotado para aquela série (HELENA et. al.2005).

Não obstante, procedemos a algumas adaptações no que toca ao material a ser trabalhado. Selecionamos três músicas bastante populares, com letras diferentes, em torno do assunto *amor*, em detrimento do texto apresentado no livro didático, pois o consideramos longe demais da realidade dos alunos com os quais iríamos desenvolver as atividades referentes à leitura de textos, uma vez que o mesmo se referia a uma produção cinematográfica de difícil exibição nos canais de tv - sinal aberto. Cinema em nossa cidade não faz parte das atividades e práticas recreativas e culturais das camadas menos favorecidas. O assunto *amor* nos pareceu apropriado por o considerarmos comum, recorrente e de interesse da maioria dos jovens na faixa etária entre 13 e 17 anos.

As atividades linguísticas, por seu turno, estavam relacionadas às músicas trabalhadas, pois estas contemplavam em muito os advérbios (e pronomes relativos) de lugar *onde* e *aonde*, objetos de análise prescrita pelo livro didático adotado pela professora.

Como atividade de produção de texto, instamos com os alunos que escrevessem sob o seguinte tema: *onde está meu amor?* Ressaltamos, entretanto, que o amor sobre o qual deveriam discorrer deveria ser

determinado segundo os critérios de cada um, ou seja, do produtor do texto, não necessariamente deveria se referir ao amor romântico. Uma grande maioria participou dessa atividade proposta. Porém, as atividades de produção de texto, segundo o livro didático e a reiteração da professora, deveriam incluir também o trabalho com gêneros textuais específicos como carta, reportagem, entrevista, relatório e outros.

Para trabalhar a produção de textos, com gêneros específicos, escolhemos como temática norteadora a questão ambiental, por a considerarmos atual, relevante e do conhecimento da maioria dos alunos, visto ser esse um tema muito debatido nos meios de comunicação e que diz respeito a todos nós, seres vivos.

Pensamos ser proveitoso trabalhar com os alunos o gênero entrevista e reportagem. Objetivando proporcionar aos discentes experiências concretas, solicitamos à coordenação do curso de licenciatura em geografia, da Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína, a disponibilização de um professor especialista na temática ambiental com o fim de que o mesmo discorresse sobre a temática eleita àquela turma.

Ao apresentar a programação, a turma de pronto a aceitou. A estratégia era assistirmos a um filme que abordasse a questão ambiental, ao que seguiria um debate sobre e, por fim, a assistência à palestra ministrada pelo professor universitário. De posse de todas as informações colhidas pelos alunos por meio de anotações pessoais, construiríamos o produto final, ou seja, textos coletivos do gênero entrevista e reportagem.

Percebemos, porém, que a acolhida por parte dos educandos, no que toca à questão ambiental, em nada era calorosa e entusiástica. Sentimos que a aceitação deles se devia unicamente ao fato de terem sido eles avisados de que todas as atividades propostas e realizadas sob a orientação do professor estagiário seria objeto de avaliação e que, portanto, pontuavam. Assim, não o agrado pela atividade, mas a coerção relativa à avaliação foi o fator determinante na aceitação por parte dos alunos em relação à proposta de atividades.

Antes de prosseguirmos ao desfecho das atividades ora relatadas, abrimos um parêntese para algumas considerações teóricas a respeito do processo ensino/aprendizagem.

### **O processo ensino aprendizagem: um olhar moderno**

Abordaremos, nesta reflexão, o processo ensino/aprendizagem sob dois vieses diferentes: o modernista e o pós-colonial e, nesse, mais especificamente, focalizaremos a pedagogia rizomática, procurando perceber como essas correntes concebem a noção de sujeito e as implicações dessas visões no processo ensino/aprendizagem.

A noção moderna de sujeito pressupõe ser ele possuidor de uma identidade fixa, imutável, transcendental e coincidente com sua consciência. O sujeito moderno é o sujeito do progresso, razão e da ciência.

No campo pedagógico, sob o viés modernista, o currículo, aqui compreendido como seleção de conteúdos e conhecimentos que se julgam necessários que o aluno adquira, encarna as características próprias da modernidade, a saber, a razão e o progresso. Nas palavras de Tadeu da Silva (2005a, p. 115), “ele é linear, seqüencial, estático. Sua epistemologia é realista, objetiva. Ele é disciplinar e segmentado”, constituindo-se como um currículo moderno para um sujeito racional, autônomo e centrado.

Ao docente, na perspectiva moderna, pautado na razão, cabe selecionar, dentro do que o currículo lhe permite, em matéria de conhecimento, o melhor (segundo seu julgamento) aos discentes. O professor, neste caso, pensa e fala pelos alunos, ou seja, outorga a si mesmo o direito de decidir o que é importante aos educandos aprenderem.

Os alunos, neste caso, são tidos como desprovidos dos “altos valores” em termos de conhecimento. Cabe, então, ao professor, em sua missão redentora, salvá-los da condição de ignorantes. O ideal é que os alunos se aproximem, tanto o quanto possível, da figura docente. Essa pedagogia,

de acordo com Tadeu da Silva (2005b. p. 1175), se caracteriza como um “desastre” e “terrorismo”, uma vez que um sujeito “fala” e “pensa” pelos outros, decidindo o que lhes é imprescindível conhecer.

O ensino e a aprendizagem, na concepção moderna, passam a ser vistos como causa e consequência; ensinar é a causa do aprender. O professor tem a ilusão de que aquilo, exatamente aquilo que ensina é apreendido, decodificado, assimilado pelo aluno. Não importam quantos sejam os discentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem, todos apreendem a mesma coisa. É como se a linguagem fosse transparente, não passível ao jogo do equívoco, livre da interpretação, portanto.

Ensinar e aprender, nesse processo, é tido como uma moeda, em que um sempre corresponde ao outro lado. Como afirma Prabhu (2003, p. 83), ensinar é “como se fosse a causa da aprendizagem, de maneira que o desempenho de ensinar necessariamente implique a ocorrência do aprender”.

Sob essa orientação moderna de pedagogia, o procedimento docente, no que concerne à elaboração do planejamento escolar, segue a orientação acima esboçada. Pressupõe o docente que, se elaborando um planejamento de conteúdo de modo a especificar os resultados antecipadamente e com ele se manter afinado, o resultado será, então, correspondente ao especificado. Dito de outra forma, “tal planejamento de conteúdo, supõe, implicitamente, que o resultado da aprendizagem pode ser especificado antes do ensino, e que os pontos específicos da aprendizagem podem ocorrer por meio de unidades específicas de ensino” (PRABHU, 2003, p. 89).

Segundo o viés modernista, o docente tem a impressão de haver, no processo ensino/aprendizagem, uma transmissão linear, inequívoca e direta do conhecimento de uma mente a outras mentes. Diretamente da mente do professor às mentes dos alunos. A certeza nesse processo é a de que aquilo que o docente ensina será aprendido pelos discentes. Decorre

dessa certeza a possibilidade de quantificar a aprendizagem discente, quer a priori, por meio do plano de ensino, quer posterior ao ato de ensinar, por meio dos exames avaliativos.

Articulando a pedagogia moderna com nossa prática docente há pouco relatada, depreendemos que, embora presente boas intenções, ainda que inconscientemente, o paradigma que nos servia de baliza era o moderno, uma vez que, sem consultar aquela turma, chamávamos a nós mesmos, o direito de decidir o que lhes era atraente, proveitoso e importante. O efeito é homogeneizante, as diferenças são aplainadas e perdem seus relevos. O aluno é tomado metonimicamente, pensa-se em um, logo pensa-se em todos, o que um faz, todos devem fazer.

Percebemos então, que a figura docente, diante dos alunos, representa a própria instituição “escola” (DÍAZ, 1998, p. 15) e pode, mediante o poder disciplinar (FOUCAULT, 1987), submetê-los ao já estabelecido no planejamento de aula previamente esboçado. Entretanto, esse proceder pedagógico, pautando nos postulados da modernidade, para citar mais uma vez Tadeu da Silva (2005a, p. 112), “produzem apenas sofrimento e infelicidade”, uma vez que poda a criatividade, enclausuranda-a em nome da mesmice, da tradição, da sedimentação, pretensa racionalidade, objetividade.

### **O processo ensino aprendizagem: um olhar pós-colonial**

Informados pelos saberes pós-coloniais, concebemos a identidade do sujeito não como algo transcendental, pré-dado, mas como um construto sócio-histórico-político-ideológico. Essa construção, que é a identidade, é forjada em relação a outras identidades, ou seja, é mediante o outro que o sujeito é construído. Como afirma Bhabha (2005, p. 75), “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade”. Dessa forma, na construção identitária, ou processos de identificação, o outro sempre

nos serve de baliza, seja para com ele nos alinharmos, seja para dele distanciarmos. De qualquer modo, o outro habita em nós.

Falar de identidade como construto (MENEZES de SOUZA, 1996) traz consigo a necessidade de se ver o sujeito como atravessado “por toda a gama heterogênea das ideologias e valores sócio–culturais”, por vezes conflitantes e ambíguos (idem, 2004. p. 120). O sujeito pós-colonial, neste sentido, é um sujeito híbrido.

O efeito da teoria pós-colonial no currículo é que ela questiona e subverte os conhecimentos coloniais, ainda presente no currículo escolar. Sejam esses conhecimentos eurocêntricos ou norte-americanos, ou como no nosso caso, habitantes do Tocantins, a sobreposição dos conhecimentos construídos com base nas realidades do Sul e Sudeste sobre o Norte do país, em um colonialismo interno. As perspectivas pós-coloniais estão preocupadas, também, com as narrativas que constroem “concepções sobre ‘raça’, gênero e sexualidade que se combinam para marginalizar identidades que não se conformam às definições da identidade considerada ‘normal’” (TADEU da SILVA, 2005, p. 129 – aspas no original).

O docente, segundo a perspectiva pós-colonial, não lança um olhar homogeneizante sobre o alunado. Não tolhe as singularidades que particularizam os sujeitos na percepção que cada um tem de si, as quais são determinantes ao agir desse em sua busca pela produção de sentidos no mundo. O sujeito/docente, informado por esses saberes, não nega ao sujeito/discente o direito de este identificar-se com determinado texto e não com outro, com determinado assunto em detrimento de outro, uma vez que está atento ao fato de que nenhum conhecimento é, jamais, desprovido de coloração ideológica e posiciona, assim, tanto quem o produz, o atualiza e quem, de alguma forma, entra em contato com ele.

O processo ensino/aprendizagem, sob essa ótica, descarta a certeza de causa e consequência, ou seja, que o ensinar implica, necessariamente, a aprendizagem, ou, ainda, dito de outro modo, processo no qual o ensinar

e aprender constituem, cada um, faces de uma mesma moeda; processo no qual o ensinar, implica, necessariamente, o aprender. E, mais ainda, onde todos aprendem exatamente as mesmas coisas e de modo igual. Do ponto de vista pós-colonial, ensino não é sinônimo de aprendizagem, pois, como veremos, a aprendizagem pode ocorrer independentemente do ato de ensinar.

Considerando nossa prática pedagógica sob o olhar pós-colonial e, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos no processo que ali se desenrola, percebemos que aos discentes a temática ambiental não era atrativa. Propusemos, então, que elegêssemos uma temática que fosse comum a todos, de modo que pudéssemos, em coletividade, com ela nos identificar. Próximo à unanimidade, foi decidido que o tema ideal seria àquele envolvendo a sexualidade.

Mediados pela coordenação de estágios em língua portuguesa, trouxemos à sala de aula uma psicóloga, especialista em *Doenças Sexualmente Transmissíveis* e *Educação Sexual*, para que nos ministrasse uma palestra sobre esse tópico.

De antemão, solicitamos à turma que elaborasse, em dupla, perguntas que deveriam ser respondidas pela profissional convidada ao final da palestra. As perguntas deveriam contemplar suas próprias dúvidas e curiosidades. À dupla cabia elaborar uma pergunta e redigir, com base nas respostas da psicóloga, um texto que, somado aos textos das demais duplas dariam corpo ao texto maior, final, do gênero entrevista. A uma dupla em particular recaiu a incumbência quanto a redigir o texto de apresentação biográfica da palestrante entrevistada.

A turma, quando da elaboração das perguntas para a entrevista, foi dividida em dois grupos. Um ficou responsável por produzir o texto gênero entrevista e, o outro, o gênero reportagem. A que grupo se filiar ficou a critério do próprio aluno. Ao final, os textos reunidos originaram o primeiro número da revista *Dúvidas de Adolescentes*, nome escolhido pela própria turma.

Os saberes que nos guiaram nessa direção foi o da pedagogia rizomática, ou seja, aquela em que o aprender pode ser sinônimo de sabor, prazer e, ao mesmo tempo, devir, acontecimento. Nesta, nada pode ser quantificado a priori, pois a criatividade não se deixa prender a moldes. Procuramos nos colocar ao lado dos alunos no processo ensino/aprendizagem, não falando por eles, pensando para eles; mas, sim, com eles, ao lado deles, prestando-lhes, na maior parte do tempo, apenas orientação de cunho mais técnico, ou seja, esclarecendo algumas diferenciações indispensáveis quanto aos gêneros entrevista e reportagem.

Na perspectiva rizomática, o processo ensino/aprendizagem não acontece em blocos, unidades, como se no trabalho com a língua portuguesa, a aprendizagem ocorresse de modo compartimentalizado. Aprende-se primeiro morfologia, depois sintaxe e, posteriormente, morfossintaxe; cada evento a seu turno, separadamente. Primeiro, lê-se, depois estuda-se sobre a língua, ao que se segue a escrita. Processos separados, independentes.

Se assim fosse, de acordo Newmark, citado por Prabhu (2003, p. 89),

se cada regra fonológica e sintática, cada complexo de características lexicais, cada valor semântico e nuance estilística tivesse de ser adquirida uma de cada vez, a criança ficaria velha antes que pudesse expressar um enunciado simples e o adulto estaria morto.

A aprendizagem rizomática é natural e normal ao ser humano. Ao ler, não se aprende apenas a ler. Uma gama de conhecimento pode ser adquirida, ainda que inconscientemente. Ao ler, também se aprendem regras gramaticais e se familiariza com o mundo da escrita. Aprende-se filosofia, sociologia, política etc, a depender da natureza do texto que se esteja lendo. Uma coisa se conecta a muitas outras e de diversas formas.

Deleuze e Guattari (2006, p. 15) esboçam o conceito de rizoma sob quatro princípios basilares. Passamos a uma consideração, aqui, dos 1º e 2º princípios. “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” .

Com base nesses princípios, a pedagogia rizomática rompe com a fixidez e ordem imperantes na pedagogia moderna. Percebemos não ser necessário seguir a lógica de apresentação e de trabalho com os conteúdos apresentada pela professora titular da turma, em que primeiro vem a leitura, depois estudos lingüísticos e, por fim, prática de escrita. Pode ser que essa ordem seja funcional em alguns casos, mas pode não o ser em outros. De qualquer forma, tomá-la como modelo pode ser asfixiante.

O importante, a nosso ver, é a compreensão de que não é possível controlar a aprendizagem, ou seja, dizer o que deve e o quanto deve cada aluno aprender de antemão. Ademais, de que a aprendizagem ocorre em várias direções, pode ser que o impensado pelo docente e o pelo próprio discente seja por este aprendido, e que, inversamente, o pretendido, seja pelo professor ou pelo aluno, não ocorra. Tudo isso significa dizer que o processo de aprender acontece à revelia tanto do professor, quanto do aluno. Podemos, parece ser verdade, em alguma medida direcioná-lo, mas, jamais, selecionarmos, como em um cardápio, o que de fato um sujeito efetivamente aprende. São os princípios da conexão e heterogeneidade, como destacou os autores acima, a aprendizagem se desenvolve em várias direções e um ponto específico se conecta a vários outros, e é assim que deve ser.

Essa certeza da incerteza quanto à aprendizagem impedirá que o professor tente encapsular a aprendizagem a determinado planejamento, pois, conforme a passagem acima citada, qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a outro. Rizoma é um sistema que rompe com a ordem e a fixidez; que, se aplicado ao processo ensino/aprendizagem, concebe a aprendizagem como ocorrendo em várias direções. Nas palavras dos

autores, aplicando-as à aprendizagem, “ela evolui por hastes e fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou linhas de estradas de ferro, espalha-se como manchas de óleo” (DELEUZE, GUATARRI, 2006, p.16).

Uma pedagogia rizomática se abre “à criação e às conexões: desterritorialização em linhas de fuga”, diz Lins (2005, p. 1232). Ao contrário, portanto, da pedagogia moderna, que desvaloriza a autoprodução, em detrimento do modelo arborescente, moderno, em que tudo que não está de acordo é dissonante, cacofonia, falta de harmonia, como se houvesse verdades transcendentais a que os alunos devessem, pelo professor, serem conduzidos.

Se na pedagogia do desastre, para usar mais uma vez a expressão de Tadeu da Silva (2005), a moderna, os conhecimentos são “pensados de antemão, triturados e servidos como potinhos requintados às crianças e aos alunos, *quase sempre alheios*, porque criativos, a todo o processo pedagógico” (LINS, 2005, p. 1239 – grifo nosso), na pedagogia rizomática este proceder cede lugar ao devir, que é “da ordem do paradoxo: não se pode prever, nem calcular, o devir é imprevisível, é o não prescrito. A lógica linear cede lugar ao acontecimento” (LINS, 2005, p. 1239) e, como já sinalizado acima, com base em Prabhu, não se pode prever com antecedência o quê, quando e quanto o educando aprenderá.

A aprendizagem está na ordem da idiosincrasia, mas também do inconsciente, rizomático, ressalte-se. Aprendizagem é devir. Nas palavras de Prabhu (2003, p.85),

a aprendizagem pode ocorrer com o sem intenção do aprendiz ou mesmo á revelia do seu desejo, e não pode ser interrompida, acelerada ou não, tanto pelo professor quanto pelo aprendiz. É algo que não pode ser *planejado*, colocado deliberadamente em operação, controlado, observado ou gravado. Aprender, pode-se dizer, é imprevisível e intagível .

A aprendizagem rizomática é alegre, “em detrimento da tristeza das certezas”, aberta “às incertezas em detrimento da verdade e da vontade arborescentes que asfixiam o desejo” (LINS, 2005, p. 1246). A aprendizagem-rizoma é, assim, a aprendizagem do prazer. Portanto, “motivada pelo puro prazer do ato em si”, diz Goleman, (2001, p. 104). Quando a aprendizagem surge, ou quando há reconhecimento dela “há um momento de intenso prazer intelectual que é inteiramente pessoal e particular, não havendo necessidade de qualquer reconhecimento ou recompensa externos” (PRABHU, 2005, p. 87).

Observe-se, porém, que o que buscamos afirmar não é que o ensino seja dispensável à aprendizagem. Ao contrário, sem rigor e conhecimento intelectual aplicado ao ensino, as possibilidades da ocorrência da aprendizagem como um todo, seriam, em muito reduzidas. Nesse sentido, concedemos voz, uma vez mais, a Prabhu (idem, p. 88) para dizer que,

a conclusão a que se pode chegar sobre a discussão da diferença entre ensino e aprendizagem não é a de que o ensino não ajuda na aprendizagem e sim a de que esforços específicos de ensino não são capazes de produzir a aprendizagem correspondente e que o ensino em geral só pode ajudar a promover a aprendizagem como um todo, possivelmente ao promover um aumento da possibilidade de ocorrência de aprendizagem .

Reportemos-nos, mais uma vez, à sala de aula, pois pretendemos esclarecer alguns pontos que ainda permanecem obscuros. Quando da eleição da temática *DST's e Educação Sexual* para o trabalho de produção textual, ressaltamos, acima, ter havido uma *proximidade* à unanimidade na aprovação da temática por parte dos alunos. O que fazer, então, em relação aos poucos que ainda permaneciam desalinhados em relação à proposta apresentada?

Pensar sob influência pós-colonial e, especificamente a rizomática, envolve lançar-se numa zona de instabilidade, onde as certezas e verdades transcendentais dão lugar a valores ambivalentes. Não haveria, portanto, porque esperarmos que todos os alunos se identificassem com a mesma temática, pois, o processo de identificação do sujeito pós-colonial é, como já ressaltado anteriormente, ambíguo e contraditório. Era tão somente esperado que houvesse, por parte de alguns, resistência. Como fazer dialogar, então, os diferentes posicionamentos quanto a que temática trabalhar no processo de produção do texto ora proposto?

### **Negociando as diferenças**

Uma possível alternativa pode ser o conceito esboçado por Bhabha e apresentado por ele como *negociação*. De acordo com o autor “a negociação torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios (...) que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas” (BHABHA, 2005, p. 51). Negociação, no sentido em que a tomamos, permite articular objetivos ambivalentes, sem a necessidade de permanência nas polaridades, lá, e cá. Ao invés, a negociação proporciona um transitar entre lá e cá, portanto, nem lá, nem cá, fixos, mas sim, uma além.

Na prática, como negociar com os “desajustados”? Sem evitar polaridades “ou faz, ou está fora”? Nos concentramos, pois, no “algo a mais”, no fazer ancorado numa temática outra, escolhida pelo próprio aluno. A maioria, é verdade, escreveu sobre a temática majoritária, mas compareceram para a confecção da revista dois textos que abordavam assuntos como *drogas* e *meio ambiente*.

Por fim, *Dúvidas de Adolescentes* foi apresentada àquela turma e à direção daquela escola como uma revista rizomática, retalhada de textos,

pois, ao cabo, foram apresentados não um, mas vários textos, do gênero reportagem. Isto porque muitos alunos ficaram desejosos de apresentarem uma reportagem, mesmo sem interpelação nesse sentido, uma vez que, tanto para o gênero reportagem, quanto entrevista, deveria ser apresentado apenas um texto.

### **Considerações finais**

Em suma, o ensino/aprendizagem, sob uma perspectiva moderna, é tido como causa e consequência, um representa o lado oposto do outro. O sujeito, segundo essa perspectiva, é autônomo, coincidente consigo mesmo, com seu pensamento. É o sujeito racional, do progresso. A pedagogia Moderna é aquela objetiva, realista, racional, progressista, da certeza e da verdade.

Por outro lado, o processo ensino aprendizagem, sob viés pós-colonial, rizomático, é tido não como um processo uno, mas distinto. O docente ensinar, não implica o discente aprender. Não há uma transmissão direta do conhecimento entre a mente docente e as mentes discentes. O sujeito pós-colonial é atravessado por valores ambíguos e conflitantes e, assim, cada sujeito interpreta a partir de suas posições identificatórias. A pedagogia pós-colonial é uma pedagogia rizomática, das incertezas, mas também do prazer, do acontecimento. Do devir.

As consequências de nosso percurso teórico foi que ele nos possibilitou avaliar criticamente não só o posicionamento da docente titular da turma na qual estávamos realizando nossa observação e prática pedagógica enquanto estagiários em língua portuguesa, mas também nosso próprio fazer pedagógico enquanto docente em formação.

Percebemos que o modo de conduzir o processo de ensinar em muito tem que ver com a concepção que o docente tem em relação ao

processo de ensino/aprendizagem, o que, conforme tentamos mostrar, com base em nossa própria experiência e pela observação que empreendemos em relação à concepção da professora por nós observada, muitas vezes é visto como um processo uno, em que o ensinar e aprender são apenas duas faces que o constitui e, neste caso, a concepção que o preside é a da pedagogia moderna.

Não obstante, filiações a outros posicionamentos teóricos pode implicar em maneiras outras de o docente olhar o processo ensino/aprendizagem, o que pode significar concebê-lo não como mais um, mas dois processos distintos complexos em si mesmos, que mantém, entretanto, estreita relação um com o outro e essa reconfiguração no olhar pode respingar, até mesmo, no modo como o docente conduz suas práticas pedagógicas e, neste caso, entramos a falar da pedagógica rizomática.

Olhando, especificamente, para o trabalho que realizamos durante nosso estágio, já relatado, concluímos que, inicialmente, nosso posicionamento em relação ao processo ensino/aprendizagem, embora buscasse se diferenciar e distanciar do modo como era conduzido pela professora por nós observada, o era em essência, nos mesmos moldes. Procurávamos, inicialmente, decidir o que era relevante e melhor aos alunos aprenderem e isso era, ainda que não percebêssemos, conferir primazia à nossas visões de modo, antes que considerar as reais expectativas e preocupações do aluno em relação ao trabalho com a língua portuguesa.

O resultado desse modo de conduzir o ensino se mostrou pouco rendoso, pois a adesão dos alunos às tarefas propostas foi baixa, reduzida a uma minoria dos discentes, embora tivéssemos um plano de aula em que as atividades, o método, os recursos didáticos, os resultados esperados e instrumentos de avaliação estavam todos traçados e detalhados.

Foi a insatisfação com a indiferença da maioria da turma que nos levou a procurar filiar nosso trabalho a uma perspectiva pós-colonial e

desenvolver nossas atividades de ensino segundo o modo da pedagogia rizomática. Consideramos os resultados finais satisfatórios, tendo em vista o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas desenvolvidas pela turma. O quanto cada rendeu não pudemos mensurar, pois a nosso ver isso é intangível, mas algo muito positivo podemos destacar, isto, práticas efetivas de escuta, leitura e escrita de textos e, não somente isso, também de estudos lingüísticos; tudo isso como constituindo um todo, não eventos separados.

É verdade que não tínhamos, inicialmente, como certo a que resultados esse modo de trabalhar língua portuguesa nos levaria, nem tão pouco, agora, podemos mensurar o alcance dos resultados que obtivemos e de tudo o que isso envolveu; tínhamos, não obstante, o desejo de que isso se constituísse em porta aberta à participação do aluno, oportunidade em que eles pudessem explorar seus potenciais e experimentarem a língua que usam para experienciarem a si mesmos, os outros e o mundo. Cremos ter dado ao menos um passo nesse rumo.

### Referências bibliográficas

- BHABHA, H. K (2005). *O Local da Cultura*. Trad. de Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 3 Reimp. Belo Horizonte: UFMG.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. In: TADEU da SILVA, T. (1998) (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras forma de governo do eu*. 2 ed. Petrópolis: Vozes. p. 14-29.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F (2006). *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1, 4ª Reimp. Rio de Janeiro: Editora 34.
- FOUCAULT, M (1987). *Vigiar e Punir: O nascimento da Prisão*. Trad. de Raquel Ramalheite. 32 ed. Petrópolis: Vozes.
- GOLEMAN, D (2001). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Trad. de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva.

HELENE, M. B. M; et. al. Português: dialogando com textos. 8ª série. Curitiba: Positivo, 2005.

LINS, D (2005). Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educ. Soc.* vol. 26, nº 96, Campinas, set/dez. p. 1229-1256. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01/10/2007.

MENEZES de SOUZA, L. M. T (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B. *Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo editorial. p. 113-134.

\_\_\_\_\_ (1996). Re-Membrando o corpo desmembrando: A representação do sujeito pós colonial na teoria. In: *Intinerários*, Araraquara, nº 9. p. 61-71.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

ORLANDI, E (2001). *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

PRABHU, N.S (2003). Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. Trad. de Luciene M. Garbuglio Castelo Branco e Maristela M. Kondoi Clauss. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 2, nº 1, Brasília, Julho. p. 83-91.

TADEU da SILVA, T (2005a). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 9 Reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_ ; KOHAN, W (2005b). Apresentação. In: *Educ. Soc.*, vol. 26, nº 96, CAmpinas, Set./Dez.. p. 1171-1182. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 01/10/2007.