

4 - Considerações Finais

A pesquisa aqui desenvolvida permitiu reflexões que tinham como eixo os sentidos construídos pelos sujeitos com relação às interações, e como pano de fundo os entendimentos sobre a linguagem, a circulação de conhecimento, o reconhecimento do outro, o diálogo, para relacionar e entender as práticas de colaboração. As aproximações e sistematizações possibilitaram compreender esse tema. As múltiplas vozes e movimentos de interação no cotidiano escolar foram se mostrando e as práticas de colaboração foram sendo observadas. A seguir são retomadas as práticas analisadas, que possibilitaram conclusões sobre as interações. A partir do recorte da pesquisa, essas conclusões podem também ser tomadas como diretrizes (abertas, flexíveis e não entendidas como um manual) para favorecer a colaboração nas escolas e como eixos de reflexão sobre o cotidiano escolar construído entre/com os sujeitos- adultos e crianças. As análises das categorias foram separadas para fins de estudo, mas, como dito no início da pesquisa, se interrelacionam.

No que se refere às interações das crianças com o conhecimento, foi observada ênfase nas relações dialógicas, trocas de pontos de vista para uma dinâmica de circulação de conhecimento em que uns aprendem com os outros. Os professores, permitindo-se e aos outros planejamentos dinâmicos, estão atentos às demandas das crianças e dos adultos nas salas de aula. Os professores permitem reencaminhamentos do planejamento se necessário. Estão dispostos a escutar o raciocínio das crianças, aprendendo com elas. Hipóteses eram elaboradas e discutidas em sala por adultos e crianças. Portanto, o medo de se colocar, expor opiniões e concordar, discordar, de perguntar ou pedir ajuda não foi observado como parte do cotidiano. As crianças sentem-se à vontade nos ambientes, com os adultos e umas com as outras. E os adultos também. Uns aprendem com os outros e os momentos de troca são constantes e intensos. Há nas salas de aula e na escola abertura à escuta e valorização das narrativas trazidas pelas crianças e pelos adultos. A experiência de cada um e de todos é valorizada e contribui para a circulação de conhecimento e para o sentimento de pertencimento ao grupo. Suas histórias e suas experiências são trazidas, atentando para a valorização da escuta

de crianças e adultos que estão inseridos em um contexto e que podem falar sobre ele na escola.

No que diz respeito às interações entre as crianças como processo de inclusão, foi observada a articulação das ações. São constantes os elogios com as conquistas do outro, o acolhimento e a expressão de que se acredita nas possibilidades de todos e de cada um. Esse reconhecimento proporciona construção de autoestima, de envolvimento com o cotidiano e de empolgação com as interações que daí derivam, por parte das crianças e dos adultos. Os diversos modos de circulação de conhecimento sugerem flexibilidade com a rotina, aceitação de discontinuidades, para que juntos encontrem formas de todos participarem com suas especificidades aceitas. A atenção para a inclusão faz com que se acredite nela e se busque recursos para o envolvimento de todos, por caminhos, atentos à parceria e à colaboração como um trabalho coletivo, onde tanto crianças como adultos têm papel ativo. A criação, sendo estimulada nas salas de aula e na escola, propicia variadas formas de interações, seja com relação à circulação de conhecimento, seja nas diversas formas de aprender e ensinar, acolhidas em ambiente de colaboração e formação de laços de companheirismo e amizade. As aprendizagens são compartilhadas e são introduzidas na rotina. As crianças têm papel ativo no cotidiano estimulando e buscando entender as especificidades de cada um para poder contribuir para a inclusão, para a participação efetiva das crianças no cotidiano. As ações e as atitudes vão sendo solidificadas entre as crianças e os adultos e constroem uma maneira de entender as interações em que o outro faz parte.

Foram observadas aproximações a partir da cooperação/colaboração tal como trabalhada em Vigotski (Vigotski, 2007; Prestes, 2010): as práticas mostraram que a escola entende que as possibilidades de desenvolvimento em uma ação colaborativa não determinam, mas criam possibilidades maiores para que ele aconteça. Vigotski enfatiza a importância das interações, do outro, no desenvolvimento da criança, que é dinâmico e que tem na colaboração um apoio importante. São nas interações que o desenvolvimento potencial, iminente, é estimulado, a partir da ação colaborativa dos pares, do professor, de outra pessoa. Esse conceito acompanhou o trabalho e as ações que derivam dele puderam ser aproximadas com muitas observadas na escola estudada.

Nesse contexto, as amizades aparecem como eixo do trabalho colaborativo: são entendidas a partir de interações em que as trocas são recíprocas e não somente a partir da ideia de ajudar aquele que não consegue acompanhar, aquele em que falta algo. No contexto da inclusão, a dificuldade da criança não vem em primeiro lugar, a escola estimula que as crianças envolvam-se umas com as outras e as especificidades são vistas como características de cada um, que precisam ser conhecidas e não negadas, mas que a criança é muito mais do que elas. Foi observado que as crianças não somente ajudam, mas criam laços de parceria entre elas. Esse é o desafio que esta escola busca enfrentar. A ideia não é somente estimular a aprendizagem dessas crianças, mas aprender com elas e socializar-se com elas. O processo de socialização varia de criança para criança, de turma para turma, mas pôde ser observado como prática estimulada na escola.

A questão de como as interações entre as crianças acontecem e se acontecem da mesma maneira fora da escola com as crianças de inclusão ficou em aberto como uma sugestão para ampliação da pesquisa aqui desenvolvida.

Com relação às **interações crianças/adultos e adultos/adultos**, a observação mostrou ações compartilhadas no que se refere às orientações para com as crianças. Posturas comuns foram observadas como parte de uma proposta pedagógica elaborada em conjunto. O incentivo à colaboração foi observado nas interações dos adultos, que incentivavam as crianças, assim como interagiam entre si e com elas dessa maneira também. Nas salas de aulas foram observadas parcerias entre os adultos nas interações com as crianças. Os momentos de troca entre os adultos faziam parte de preocupação da gestão, que acredita serem muito importantes para a estrutura da equipe, tanto através de reuniões formais como através de trocas informais no cotidiano. Os adultos também aprendiam com as crianças. A sintonia e a continuidade das práticas na escola foram observadas. As artes foram um exemplo disso.

As artes e a criação são incentivadas, pois são concebidas como formas dos sujeitos se expressarem, acessíveis a todos, crianças e adultos. O trabalho com as artes está presente na escola desde a sua fundação e começa na Educação Infantil, podendo ser considerado parte da essência do contexto observado. As crianças e os adultos circulam com segurança entre diversas manifestações artísticas, o acesso de cada um às artes é construído com base na ampliação, no

posicionamento e na sensibilização da relação com o mundo assim como com o conhecimento que esse trabalho pode trazer. Entendidas como possibilidades de expressão, as artes foram observadas também como recurso das crianças de inclusão para participarem de aulas à sua maneira.

O trabalho por projetos, aliado na construção das práticas coletivas, envolvia adultos e crianças e a forma como era encaminhado trazia a consciência de um trabalho conjunto. Um trabalho conjunto em que as discordâncias foram observadas como espaço de crescimento do grupo. A participação das crianças nos projetos, bem como dos pais, também era estimulada. A ênfase nas interações era prática da escola.

Com relação aos **desdobramentos da Proposta Pedagógica**, foi observado um encontro entre o que se propõe e o que acontece de fato. A pesquisa identificou a concepção de uma criança que é ouvida, que participa, que produz cultura, que cria, questiona, transforma, colabora. A aprendizagem de todos, de maneira colaborativa e inclusiva, é entendida como responsabilidade do grupo. O desenvolvimento do potencial criativo foi outro item identificado, tendo as crianças o direito de serem apreciadoras das artes e de relacionarem-se com elas. E os adultos também. A construção dos valores de solidariedade e de pertencimento construídas nos documentos, nas falas, nas práticas.

Os **modos de gestão** mostraram que tanto a coordenação quanto a direção entendem o papel da escola: as interações, as práticas e as ações por elas realizadas e por elas estimuladas seguem um caminho importante para se entender a maneira como se constitui o contexto estudado. Os modos de gestão da escola mereceram destaque na pesquisa por serem construtores e estimuladores de interações em que parcerias, colaboração, escuta e reconhecimento não só façam parte, mas sejam o eixo norteador do cotidiano entre as crianças e os adultos. Foi observado que as ações nas salas de aula estavam interligadas com as ações fora delas. Os modos de gestão coletivos e de colaboração dão a unidade e a articulação construída entre a comunidade e contribuem no dia a dia para essa construção nas ações entre si, com o corpo docente, com os pais, com as crianças. As ações da gestão falam sobre a escola estudada. A equipe de gestão participa do cotidiano e das interações, e mostra para a comunidade, através das práticas, a valorização do papel da colaboração para a escola. O Projeto Institucional é

construído em conjunto, valorizando o coletivo. A equipe de gestão participa das reuniões e do projeto, desde a elaboração até o desenvolvimento ao longo do ano letivo. A ênfase é mostrar que essa participação não é por controle e sim por colaboração. A gestão funciona como mediadora de ideias, propostas, práticas. Na medida em que há valorização e escuta, os profissionais na maioria das vezes agem como parceiros e também valorizam os momentos de troca, não criando resistências para propostas e novidades. Podem concordar, discordar, dar opiniões, mas não são resistentes à escuta, pois se veem construtores das propostas também, interlocutores do planejamento e das práticas, assim como a gestão (que estimula as ações participativas), pais e as crianças. A valorização das trocas foi observada também nas falas sobre as reuniões e na postura de responsividade no cotidiano. A escola é de todos e todos podem sentir-se incluídos e participantes dela. Essa postura, como já dito, faz parte do cotidiano dos sujeitos. Segundo a coordenadora Anita: “São as práticas que vão sendo incorporadas nos gestos, nas falas, nas escolhas”. A gestão estimula a parceria com os pais. Entra nas salas de aula com frequência, dinamizando propostas nas turmas e entre as turmas. Ajudam a organizar atividades, participam como público.

A gestão e os professores vão além de estimular as interações entre as crianças de mesmas turmas, mas turmas de anos diferentes trocam entre si, apresentam trabalhos umas para as outras, brincam juntas. As crianças parecem interiorizar a postura de troca nas interações. Nas trocas de conhecimento, não pareceu haver hierarquização do conhecimento das crianças, em função da idade ou do que havia sido acumulado. Elas se ouviam, contribuía, participavam, dialogavam, elogiavam, reconheciam o conhecimento do outro e o outro. Sentiam-se responsáveis pela circulação de conhecimento entre as turmas e pela participação nas interações, adquirindo atitude *responsiva ativa* (Bakhtin 1997). As crianças faziam parte do grupo, como participantes ativos do cotidiano escolar, coletivizando as rotinas das quais participavam. As parcerias e a colaboração eram vistas no dia a dia, como uma forma de entender as interações entre os sujeitos.

Foi possível perceber que os saberes dos professores, dos alunos, dos pais, da gestão, são reconhecidos na escola estudada. Nesse sentido, assim como com as crianças, os espaços de interação são estimulados para a participação dos adultos. O item A Construção de uma Escola de Forma Coletiva, que apresenta

atividades propostas sobre ação coletiva, identifica que a escola se entende como espaço de formação e isso contribui para uma discussão contínua entre os sujeitos e colaboradores da escola sobre a mesma e sobre o que se busca no cotidiano. A valorização dos conhecimentos, práticas e experiências da comunidade colaboram para a formação dos profissionais e para a identidade da escola, permitindo que ela seja construída de dentro, adquirindo sentido para seus participantes. A circulação de ideias e de conhecimentos fortalecia as discussões e o compartilhar caminhos, nas palestras, nos informes, no site.

As formas de organização do espaço das salas de aula, artefatos e materiais mostraram-se como um convite às interações entre as crianças. Na sala, elas sentam-se juntas (a forma de organização das mesas e cadeiras, embora variada de turma para turma, tem essa preocupação, as crianças não sentam-se sozinhas), o material está ao alcance delas, aprendem a compartilhar e a responsabilizar-se pelo cuidado com o espaço coletivo. Foram observados expostos na sala trabalhos que são convites à criação e trabalhos que enfatizam o sentimento de pertencimento ao grupo. Os trabalhos são colocados nos murais e as crianças referem-se a eles demonstrando relação com a autoria dos mesmos.

O espaço físico da escola permite encontros, nos campos de brincadeiras, no espaço de recreio, na biblioteca. Foram contratadas bibliotecárias no meio do ano letivo de 2011 e o espaço fica aberto no recreio para as crianças, que costumam frequentar e fazer de lá mais um lugar de encontro.

Na escola observada há ênfase nas relações dialógicas, entre crianças, crianças e adultos, entre adultos, seja na circulação de conhecimento, nos processos de inclusão, nas conversas, nos planejamentos, nos modos de gestão, na abertura às interações. A troca é contínua, dinâmica, mútua. A colaboração intensa.

Além de aproximar e relacionar os conceitos de linguagem em Bakhtin e Vigotski, do reconhecimento do outro em Bakhtin e do desenvolvimento iminente em Vigotski para entender os sentidos da colaboração, a procura em dicionários¹⁹ sobre essa palavra trouxe análises afins com a pesquisa: Segundo Cunha (2001)

¹⁹ CUNHA, Geraldo Antônio da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. RJ: Editora Nova Fronteira, 2001, p. 194, 461.
HOLANDA, Sérgio Buarque de. Mini Aurélio- o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2010.p. 174.

“colaborar vb. ‘cooperar’ ‘trabalhar na mesma obra’”(p. 194) No mesmo caminho, explica-se “labor/lavor s.m. Deverbal de labutar.// labutar//lavutar XVI./ O termo, que parece de criação vernácula, talvez se tenha originado do cruzamento de lab(or) com l(lutar), dada a sua acepção ‘trabalhar penosamente e com perseverança’.”(p. 461). No mesmo caminho, Holanda (2010) define colaborar como “[do lat. *Collaborare*] vti. 1. Prestar colaboração; contribuir” e colaboração como “[colaborar]. Sf1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2. Ajuda, auxílio”. (p. 174). Trabalhar junto, com perseverança, esse sentido encontrado na escola, o trabalho coletivo dando sentido às ações, as práticas caminhando para objetivos comuns, caminhos que se encontram, “na mesma obra”. Retomando Bakhtin (2000, Stella, 2008), a palavra adquire sentido na linguagem, sendo significada a partir das relações dialógicas, carregada de ideologia. A pesquisa pôde observar os sentidos da palavra colaboração, colaborar, sendo exemplificados no cotidiano pelos discursos e pelas práticas.

Ter a oportunidade de observar e dialogar com experiência positiva aqui apresentada permite ir ao encontro de práticas em que os sujeitos são o centro do processo, atores, produtores de cultura e que nela estão inseridos. Práticas que nos reafirmam a centralidade da voz e da escuta dos sujeitos da escola, de cada escola, para um cotidiano coletivo e de significado.