

PRÁTICAS DE AULA - ATOS RESPONSÁVEIS EM ESCUTA

**Class practices - responsible acts
in listening**

Márcia de Souza Menezes Concencio¹

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da SEEDUC-RJ., ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5412-1690>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648936284798228>

Resumo

Com o texto que ora apresentamos buscamos refletir sobre as práticas de aula em cotejo com Mikhail Bakhtin e Wanderley Geraldi, dialogando ainda com outros autores e autoras a fim de elucidarmos diferentes sentidos que a aula, enquanto posicionamento ideológico, pode se apresentar. Nesse propósito, buscamos exemplificar trazendo dois planos de aula, problematizando-os: o primeiro, gestado à luz de concepções que tratam o ensino basicamente como transmissão de um conhecimento pronto, e orientam as macropolíticas públicas de educação; o segundo, em compreensão respondente à filosofia da linguagem bakhtiniana, sob a qual o ensino se faz com a enunciação, com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano. Ao concluirmos consideramos que reconhecer os elementos fundamentais para as relações que chamamos aula envolve reconhecer a própria aula como o lugar da enunciação; da escuta do outro como um ser expressivo, falante, do qual não se pode silenciar a voz; da escuta sobre nós mesmas; reconhecer a aula como um ato cultural e que todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras; que nossas escolhas demandam autocrítica, reflexão, (re)tomada de posição; reconhecer, por fim, que são os acontecimentos do e no cotidiano da sala de aula que conferem aprendizado, conferem singularidade, dialogismo e autoria tanto para o trabalho da professora, quanto para as atividades das crianças.

Palavras-chave: Aula; Ato responsável; Compreensão respondente; Filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo.

Abstract

With the text we present here, we seek to reflect on classroom practices in comparison with the ideas of Mikhail Bakhtin and Wanderley Geraldi, also engaging with other authors to elucidate the different ways in which the class, as an ideological stance, can be understood. In this aim, we offer examples by presenting two lesson plans and analyzing them critically: the first, developed with conceptions that view teaching primarily as the transmission of ready-made knowledge, which guides public education macropolicies; the second, based on Bakhtinian philosophy of language, where teaching is performed through enunciation, dialogism, and directs the microrelations that unfold in daily interactions. In conclusion, we consider that recognizing the fundamental elements of classroom relationships involves seeing the class itself as the place of enunciation; as a space for listening to the other as an expressive, speaking being whose voice cannot be silenced; for listening to ourselves; acknowledging the class as a cultural act and recognizing that every cultural act inherently lives at boundaries;

that our choices require self-critique, reflection, and reevaluation; and finally, that it is the occurrences in and of the daily life of the classroom that provide learning, uniqueness, dialogism, and authorship to both the teacher's work and for the children's activities.

Keywords: Lesson; Responsible act; Responsive comprehension; philosophy of language of Bakhtin and his Circle.

Introdução

Para compormos o presente enunciado, uma resposta à chamada do dossié que nos convocou a refletir sobre as práticas de aulas, iniciaremos nossas considerações à escuta de Roland Barthes, quando em 1977 revelou sua aposta metódica em uma aula inaugural da cadeira de Semiologia literária no Colégio de França: “O que eu gostaria de renovar, cada um dos anos em que me será dado aqui ensinar, é a maneira de apresentar a aula, em suma, de manter um discurso sem o impor” (Barthes 2013, 44-45). Barthes completou seu posicionamento afirmando que “o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (Barthes 2013, 45). Nosso intuito nesse diálogo que ora iniciamos se trata de problematizarmos duas formas distintas na proposição de uma aula, reiterando, ao defendermos uma das duas formas, justamente essa importância barthesiana de uma abordagem docente que privilegia o diálogo, a interação, a negociação de significados, a crítica, a reflexão.

Em cotejo à nossa escuta de Roland Barthes revisitamos o trabalho de tese concluído recentemente por Denise Lima, companheira do grupo de pesquisa bakhtiniana (Grupo Atos – UFF), no qual a autora discorre a respeito do ato responsável de planejar, pensar e criar uma ou mais aulas, sobre a forma como as mesmas são propostas, sinalizando que esse pode ser um ato de gerir as aulas em si como autoras criadoras em atos de compreensão responsiva às crianças e ao mundo, pela/na/para a linguagem. Denise Lima pondera, entretanto, que este pode ser também um ato que se desenvolve no “vazio”, de forma sequenciada, forçada e abstrata, “pautado em concepções de ensino com valores que prezam a estrutura e a técnica do material de trabalho, a reprodução dos conteúdos, o controle por parte do professor e a passividade por parte da criança” (Lima 2024, 248) – essa seria uma outra forma, da qual discordamos, de propor uma aula e que pretendemos problematizar nesse diálogo.

No livro “Para uma Filosofia do Ato Responsável” Bakhtin critica justamente a perspectiva neokantiana na qual o ato é transformado em uma responsabilidade abstrato-formal da lei, da justiça, de todo um sistema de regras, punições e regulamentos para ‘garantir’ os direitos e deveres da vida em comum, e cuja ética formal como campo de regulação da vida com o outro, responde à pergunta “Por que eu devo agir de acordo com o dever?”, através de conceitos universais, como convenções ou relações de causa e consequência, em que “o ato é atirado no mundo teórico com base no requisito vazio de legalidade” (Bakhtin 2010, 77).

Todavia, Bakhtin irá se opor a isso argumentando que “o dever é justamente uma categoria do ato individual; ainda mais do que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e

não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e da não derrogabilidade, de seu caráter histórico” (Bakhtin 2010, 76).

Sendo o ato responsável o ato baseado no reconhecimento dessa obrigatoriedade singularidade, o que transformaria, então, a possibilidade vazia em ato responsável real? Bakhtin nos diz: apenas o não álibi. Uma responsabilidade sem álibi é uma responsabilidade no sentido ético daquilo que eu devo fazer, só tendo sentido a vida na arquitetônica que necessariamente envolve três pontos de vista: *eu-para-mim*, *o outro-para-mim* e *eu-para-o-outro* – três momentos da arquitetônica eu-outro – o fundamento de uma ética baseada em uma relação concreta de oposição entre um eu-outro, relação de alteridade.

Bakhtin diz: “a filosofia primeira, que procura se aproximar do existir-evento como o conhece o ato responsável – isto é, não o mundo criado pelo ato, mas aquele em que o ato toma consciência de si mesmo e se realiza de maneira responsável – não pode construir conceitos universais, proposições e leis gerais acerca deste mundo (...)” (Bakhtin 2010, 76).

Visto desse modo o ato responsável de planejar uma aula passa a ser, ao invés de determinado pela abstração, determinado pela responsabilidade, pela singularidade, dando a ver uma aula como acontecimento onde

Ensinar é ensinar o sujeito aprendente a construir respostas. (...) Poderemos não produzir as respostas desejadas, mas somente nossa memória de um futuro outro para as gerações com as quais hoje trabalhamos poderá iluminar nosso processo de construção desta nova identidade: a atenção ao acontecimento é a atenção ao humano e a sua complexidade. Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado” (Geraldi 2015, 100).

Para darmos continuidade às nossas ponderações à luz do pensamento de Bakhtin, o tomamos no trecho ora apresentado praticamente como uma ‘advertência’:

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...) É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (Bakhtin 2011, 297).

Nosso posicionamento sobre a noção do que seja uma aula leva em consideração as microrrelações do cotidiano, os ‘encontros’ que acontecem no ‘aqui-agora’ da sala de aula e que conferem singularidade, dialogismo e autoria

tanto para o trabalho da professora, quanto para o das crianças. E no intuito de respondermos às práticas que recusamos – não como erradas, mas como perspectivas outras – a pergunta que nos guia até as mesmas, e que taremos para nossa reflexão, seria: quais são as posições que – ao invés dessa construção dialógica e alteritária na qual acreditamos – se consolidam enquanto práticas de aula que se colocam a serviço da ‘permanência do mesmo e da fixidez mórbida no passado’, instruindo a memorização, a repetição, a associação, as atividades mecânicas?

A nosso ver, tais práticas são subjacentes de concepções que orientam as macropolíticas públicas de educação, políticas que não levam em consideração a vida que pulsa na escola e que *sempre se adianta à teoria*,² e orientam ainda um tipo de aula como tarefa, um tipo de ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado, muitas das vezes aplicados na forma de sequências didáticas. Em documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais 1997), o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2012) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular 2018), tais sequências são fortemente recomendadas. Sob nossa escuta crítica, entretanto, esses conjuntos de atividades interligadas e planejadas para ensinar determinados conteúdos em etapas tendem à linearidade, ao uso excessivo de exercícios mecânicos, à priorização de regras gramaticais e ortográficas em detrimento da enunciação, do contexto social, cultural e histórico dos alunos e das diversidades linguísticas. Segundo os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018), as sequências didáticas se tratam de uma abordagem metodológica para ensino-aprendizagem que visam ‘organizar o ensino-aprendizagem’, ‘garantir uma abordagem sistemática e eficaz na alfabetização’ etc. A nosso ver, entretanto, além de nada garantir, tais procedimentos podem “(...) apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoaccentual” (Volóchinov 2018, 113), facilitando a promoção de desigualdades sociais e culturais.

A seguir buscaremos contextualizar as referidas concepções aludidas no parágrafo anterior, bem como explicitar nosso posicionamento mediante às mesmas, tendo como aporte teórico Mikhail Bakhtin e Wanderley Geraldi, dialogando ainda com outros autores e autoras. Em um primeiro momento buscaremos problematizar concepções que tratam o ensino basicamente como transmissão de um conhecimento pronto, e orientam as macropolíticas públicas de educação. Como contraponto, em um segundo subtítulo, traremos a narrativa de uma pesquisa realizada em compreensão respondente à filosofia

² Enunciado proferido pelo professor Jader Janer Moreira Lopes como membro da banca de defesa de tese de Márcia Concencio, em 30 de abril de 2024.

da linguagem bakhtiniana, baseada em um percurso metodológico no qual construímos nossos diálogos a partir de encontros em uma turma de alfabetização, participando dos acontecimentos e propondo atividades com a professora e as crianças. O encaminhamento da referida pesquisa se desenvolveu em consonância com o princípio defendido por Augusto Ponzio (2021), sob o qual a educação linguística deve se guiar pela escritura literária, em uma relação alteritária na qual o ensino se faz com a enunciação e com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano.

1. A aula ‘funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo’

Dos anos de 1980 até a homologação do documento da BNCC (2018) – e posteriormente se estendendo aos dias atuais – o construtivismo de Emilia Ferreiro (1999) e seus colaboradores, o conceito de letramento e a proposta de “alfabetizar com método” de Magda Soares (2020a) – que consiste em uma conciliação da teoria de Ferreiro com a abordagem fonológica de Linnea Ehri³ –, vieram se consagrando enquanto macropolíticas, se tornando hegemônicas nas políticas públicas de alfabetização em programas de formação, avaliações institucionais da alfabetização, análise dos livros didáticos e nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018).

De programa em programa, de pacto em pacto, de políticas em políticas, foi em 2019 que desembocamos no retrocesso completo que se configurou na PNA (Política Nacional de Alfabetização),⁴ alvo de crítica por parte de diversos pesquisadores brasileiros, a exemplo de Maria do Rosário Longo Mortatti, que contribuiu para o debate sobre essa “política de Estado” anunciada como “marco na educação brasileira”, apresentando reflexões problematizadoras sobre sua “politicidez intrínseca”, na perspectiva da história da alfabetização no Brasil.

Como estarão nas próximas décadas as crianças que hoje passam a ser submetidas ao aprendizado primeiramente (ou somente) do sistema alfabetico da língua portuguesa, para depois (um dia, quem sabe?) estarem habilitados/autorizados a ler e escrever com compreensão, se não tiverem morrido de bala perdida, sede, fome ou vício, se tiverem sobrevivido à destruição do meio ambiente e dos direitos humanos e sociais e aos tantos outros ataques da política neoliberal e ultraconservadora em implementação no país? (Mortatti 2019, 49).

³ Pesquisadora norte-americana, psicóloga educacional e especialista no desenvolvimento da leitura. É uma Distinguished Professor Emerita de Psicologia Educacional no Graduate Center da City University of New York.

⁴ A PNA foi instituída por decreto em abril de 2019 pelo presidente Bolsonaro.

“Baseada em evidências científicas” (Brasil 2019, 50), essa “política de Estado” que Mortatti criticou, trouxe como ênfase em seus princípios e objetivos a consciência fonêmica e a instrução fônica sistemática. A partir dessa política o governo federal instituiu em 2020 o “Programa Tempo de Aprender”, e em 2021 o projeto “Alfabetização Baseada na Ciência”. Nas palavras de Linnea Ehri, uma das especialistas, colaboradora do documento da PNA (2019),

Como as crianças aprendem a ler e quais as melhores maneiras de ensiná-las não é simples questão de opinião. Os cientistas que estudam a instrução e aquisição da literacia realizaram pesquisas que **dão respostas definitivas a essas perguntas** e descartam opiniões incorretas. Suas descobertas revelam que os leitores iniciantes, para serem bem-sucedidos, devem **aprender de início como funciona o sistema alfabético de escrita**. Eles precisam aprender as formas, os sons e o nome das letras, como as letras representam sons separados nas palavras e como dividir as palavras faladas nos menores sons representados pelas letras” (Brasil 2019, 26, grifo nosso).

Tanto Magda Soares (Soares 2020a) com o conceito que denominou “alfabetizar com método”, proposto na conciliação do construtivismo com a abordagem fonológica, quanto a proposta de instrução fônica sistemática da PNA (2019), ambos respaldados pela abordagem fonológica de Linnea Ehri (sendo que no caso da PNA, há vários outros especialistas envolvidos, brasileiros e estrangeiros), negam enfaticamente que suas proposições representem um retorno ao método fônico.

Controvérsias à parte, sobre esse posicionamento baseado em pesquisas ‘que dão respostas definitivas’, e sob o qual o movimento de ensinar a linguagem escrita se inicia com o funcionamento do sistema alfabético de escrita, ou seja, começa pela parte estrutural e técnica, pelos elementos físicos – grafemas, fonemas etc. –, com Bakhtin (2014, 62) compreendemos que esse movimento deve ocorrer de forma exatamente contrária, iniciando sempre pelo enunciado, o ato estético, que Bakhtin nomina como “momento regente, o foco das energias formadoras” (Bakhtin 2014, 62), que, na devida ordem de importância engendra os outros elementos: as entonações, as ligações vocabulares, o significado material da palavra, e por último, o aspecto sonoro da palavra.

Gostaríamos de enfatizar ainda, que a nossa recusa às concepções e abordagens presentes tanto no conceito de “alfabetizar com método”, proposto na conciliação do construtivismo com a abordagem fonológica, quanto na proposta de instrução fônica sistemática da PNA (2019), não significa que consideremos plausível negligenciarmos o ensino dos conhecimentos fonológicos no ensino da linguagem escrita, pois,

(...) aprender a escrever é compreender como usar um determinado material que é a língua – e fazê-lo ignorando os elementos estruturais é impensável. Não é possível aprender a escrever sem compreender os sentidos básicos elementares da língua, seus significados, o jogo das suas articulações, e como é que a criança acentua intonacionalmente ao enunciar. Não se trata de demonizar os elementos estruturais. O problema está no fato de que algumas concepções se detêm nos elementos estruturais e ignoram os demais; está na questão de dar ênfase aos elementos básicos como se esses fossem o suficiente. Para Bakhtin (2014, p.62), em uma perspectiva com a qual concordamos, é preciso partir do ato estético reconhecendo nele os momentos outros, sem, entretanto, perder de vista que o foco de valor é escritura enquanto compreensão respondente, enquanto um ato estético (Concencio 2024, 277).

Quanto às políticas públicas no campo da alfabetização do atual Governo Federal, no dia 12 de junho de 2023, por meio do Ministério da Educação (MEC), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva apresentou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) para subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, todos os estados brasileiros já aderiram ao CNCA, a exemplo do Distrito Federal – cuja adesão dos municípios também já atingiu totalidade máxima – que participa do programa com uma iniciativa qualificada como ‘inovadora’: o ‘Alfaletando’, lançado em abril deste ano, instituído por meio do Decreto nº 45.495/2024, para “promover a alfabetização e o letramento de crianças até os 7 anos de idade como forma de colaborar para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas” (Brasil 2024).

Se considerarmos, entretanto, que o termo “alfaletrar” tem origem nos estudos de Magda Soares, que desde seu texto polêmico, “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (Soares 2004), já vem respaldando as principais políticas públicas de alfabetização no Brasil nas últimas décadas, o que teria essa iniciativa do governo do Distrito Federal de ‘inovadora’? O termo, inclusive, se tornou o mote de um livro da autora – “Alfaletrar - Toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares 2020b) –, do qual destacaremos a seguir o conteúdo de duas páginas com sugestões de atividades em uma sequência didática, a partir de uma parlenda, cuja meta é “o despertar da consciência fonológica”.

FIGURA 1. ATIVIDADE COM PARLENDAS

ATIVIDADE COM PARLENDAS METAS: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA – RIMAS E CORRESPONDÊNCIA RIMAS-LETRAS																
TEXTO	Parlenda Galinha choca / comeu minhoca / saiu pulando / que nem pipoca															
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer o gênero parlenda. 2. Relembrar parlendas conhecidas. 3. Memorizar e recitar a nova parlenda. 4. Interpretar a parlenda. 5. Identificar rimas na parlenda. 6. Comparar rimas na fala e na escrita. 															
ETAPAS	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 10%;">1º</td><td>Conversa com as crianças: quem sabe o que é parlenda? Vocês já aprenderam algumas parlendas... lembram algumas? Qual vocês querem recitar? (Escolher duas ou três das sugeridas)</td><td style="width: 10%;">segunda</td></tr> <tr> <td>2º</td><td>Anunciar que vão conhecer uma parlenda nova, pedir que ouçam com atenção. (recitar a parlenda) Repetir a parlenda pedindo que acompanhem em coro. Repetir algumas vezes até perceber que as crianças memorizaram a parlenda.</td><td>terça</td></tr> <tr> <td>3º</td><td>Perguntas de compreensão: sabem o que é uma galinha choca? O que foi que a galinha comeu? Ela saiu pulando que nem pipoca... Pipoca pula? Como é pular que nem pipoca? Vamos pular que nem pipoca?</td><td>quarta</td></tr> <tr> <td>4º</td><td>Repetir a parlenda, pedindo que prestem atenção nas palavras que acabam igual (enfatizar na leitura a rima -oca). Perguntar: quais palavras acabam igual? Falar de novo a parlenda pedindo que falem junto só as palavras que terminam igual. Falar quantas vezes for necessário até que as crianças identifiquem choca, minhoca, pipoca Sugerir que pensem em outras palavras que terminem com -oca (dorminhoca, mandioca, paçoca, foca, boboca etc.).</td><td>quinta</td></tr> <tr> <td>5º</td><td>Escrever a parlenda em um cartaz ou na lousa – usar cor diferente para a rima -oca em cada palavra, levando as crianças a acompanhar sua escrita. Ler a parlenda apontando cada palavra, chamando a atenção para o espaço em branco entre elas e a mudança de linha após cada verso. Chamar a atenção para a escrita igual das rimas: partes das palavras que são iguais na fala são iguais também na escrita, as letras são as mesmas.</td><td>sexta</td></tr> </table>	1º	Conversa com as crianças: quem sabe o que é parlenda? Vocês já aprenderam algumas parlendas... lembram algumas? Qual vocês querem recitar? (Escolher duas ou três das sugeridas)	segunda	2º	Anunciar que vão conhecer uma parlenda nova, pedir que ouçam com atenção. (recitar a parlenda) Repetir a parlenda pedindo que acompanhem em coro. Repetir algumas vezes até perceber que as crianças memorizaram a parlenda.	terça	3º	Perguntas de compreensão: sabem o que é uma galinha choca? O que foi que a galinha comeu? Ela saiu pulando que nem pipoca... Pipoca pula? Como é pular que nem pipoca? Vamos pular que nem pipoca?	quarta	4º	Repetir a parlenda, pedindo que prestem atenção nas palavras que acabam igual (enfatizar na leitura a rima -oca). Perguntar: quais palavras acabam igual? Falar de novo a parlenda pedindo que falem junto só as palavras que terminam igual. Falar quantas vezes for necessário até que as crianças identifiquem choca, minhoca, pipoca Sugerir que pensem em outras palavras que terminem com -oca (dorminhoca, mandioca, paçoca, foca, boboca etc.).	quinta	5º	Escrever a parlenda em um cartaz ou na lousa – usar cor diferente para a rima -oca em cada palavra, levando as crianças a acompanhar sua escrita. Ler a parlenda apontando cada palavra, chamando a atenção para o espaço em branco entre elas e a mudança de linha após cada verso. Chamar a atenção para a escrita igual das rimas: partes das palavras que são iguais na fala são iguais também na escrita, as letras são as mesmas.	sexta
1º	Conversa com as crianças: quem sabe o que é parlenda? Vocês já aprenderam algumas parlendas... lembram algumas? Qual vocês querem recitar? (Escolher duas ou três das sugeridas)	segunda														
2º	Anunciar que vão conhecer uma parlenda nova, pedir que ouçam com atenção. (recitar a parlenda) Repetir a parlenda pedindo que acompanhem em coro. Repetir algumas vezes até perceber que as crianças memorizaram a parlenda.	terça														
3º	Perguntas de compreensão: sabem o que é uma galinha choca? O que foi que a galinha comeu? Ela saiu pulando que nem pipoca... Pipoca pula? Como é pular que nem pipoca? Vamos pular que nem pipoca?	quarta														
4º	Repetir a parlenda, pedindo que prestem atenção nas palavras que acabam igual (enfatizar na leitura a rima -oca). Perguntar: quais palavras acabam igual? Falar de novo a parlenda pedindo que falem junto só as palavras que terminam igual. Falar quantas vezes for necessário até que as crianças identifiquem choca, minhoca, pipoca Sugerir que pensem em outras palavras que terminem com -oca (dorminhoca, mandioca, paçoca, foca, boboca etc.).	quinta														
5º	Escrever a parlenda em um cartaz ou na lousa – usar cor diferente para a rima -oca em cada palavra, levando as crianças a acompanhar sua escrita. Ler a parlenda apontando cada palavra, chamando a atenção para o espaço em branco entre elas e a mudança de linha após cada verso. Chamar a atenção para a escrita igual das rimas: partes das palavras que são iguais na fala são iguais também na escrita, as letras são as mesmas.	sexta														

FONTE: SOARES 2020B, 90

FIGURA 2. ORIENTAÇÕES PARA A ATIVIDADE COM PARLENDAS

O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Na quinta etapa, para atingir um dos objetivos que definiu para a sequência didática – comparar rimas na fala e na escrita –, a professora leva as crianças a observar que o som das rimas é representado por letras. Assim, a professora encaminha as crianças para a compreensão de que a escrita representa a fala e que segmentos de sons iguais se escrevem com as mesmas letras; já as encaminha para a escrita silábica com valor sonoro, objeto da próxima unidade.

FONTE: SOARES 2020B, 91

Um dos principais pontos de partida que orientam os textos reunidos por Geraldi no livro “A aula como acontecimento” (Geraldi 2015), consiste no fato de que

A escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história (Geraldi 2015, 10).

Em cotejo, na unidade da nossa responsabilidade, Bakhtin (2014, 133), assim, nos diz: “se a ideia de uma linguagem poética pura fora do uso comum, fora da história, uma linguagem dos deuses, nasce no terreno da poesia como uma filosofia utópica dos seus gêneros, então está próxima da prosa literária a ideia de uma existência viva e historicamente concreta das linguagens”. E completa: “a prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social; e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo”.

À escuta de Bakhtin afirmando a palavra viva como pressuposto inegociável quando se trata de tomar a linguagem, afirmando que a palavra digna de ser dita e escutada ativamente pelo humano é a palavra hostil, plural, ainda quente pelas lutas na vida, penso nas crianças das escolas públicas submetidas a sequências didáticas – cuja vocação é a linearidade, o uso excessivo de exercícios mecânicos, a priorização de regras gramaticais e ortográficas em detrimento da enunciação e das diversidades linguísticas etc. – como essa que

acabamos de apresentar, quando o que essas crianças precisam escrever é a “palavra ainda quente da luta e da hostilidade ainda não resolvida e dilacerada”.

Qual seria o sentido dessas crianças – sujeitos falantes, produtoras de compreensões, com ritmos, interesses e história – aprenderem a escrever com palavras inócuas? Qual seria o sentido de memorizarem e recitarem que “galinha choca/ comeu minhoca/ saiu pulando/ que nem pipoca”? Qual seria o sentido de ensinar as crianças a escreverem justamente a linguagem privilegiada da ciência, da arte, das leis com discursos pueris,⁵ com formas pueris, com a linguagem “pura fora do uso comum, fora da história”?

Para nós isso significaria compactuar com a realidade social de grande parte das crianças das classes populares que sofrem com desigualdades gravíssimas, realidade na qual milhares de pessoas passam fome, sofrem as consequências do racismo, vivem em condições precárias de saúde, de higiene, de moradia e têm acesso restrito aos bens culturais; ensinar a linguagem escrita para as crianças das classes populares com palavras inócuas significaria estar a serviço da reprodução e manutenção dessas desigualdades porque o que se está propondo às crianças no lugar da palavra viva é uma palavra prescrita, ‘amansada’.

Para Geraldi, “Em síntese, o ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo” (Geraldi 2015, 144, grifo do autor).

Na intenção de colocarmos em escuta uma palavra viva, que tome o princípio inverso: ‘buscar a festa de renovação ao invés de meramente repetir’, a seguir buscaremos mostrar em uma parte de nosso trabalho com as crianças de uma turma de alfabetização em uma escola pública, como é que os eventos envolvendo um plano de aula e a vida acontecendo na sala de aula – diferentemente do que ocorre na linearidade de uma sequência didática –, na relação que envolve a professora da turma, uma professora-pesquisadora e as crianças, os diálogos em disputa vão gerando movimentos de aprendizagem em ambos os lados dessa relação.

⁵ A escolha do adjetivo pueril é proposital em face de seu significado pejorativo sobre o que é infantilizado (do latim *puerile*).

2. A aula como movimento bidirecional de aprendizagem

No ano de 2022, em face ao trabalho de tese em construção, realizamos na cidade de Niterói-RJ uma pesquisa na Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho. O caminho metodológico que assumimos demandava realizarmos nossos diálogos a partir de encontros em uma turma de alfabetização, participando dos acontecimentos e propondo atividades com a professora e as crianças, em consonância com o princípio de que a educação linguística deve se guiar pela escritura literária, premissa que Augusto Ponzio não se cansava de reiterar:

Que instrumentos a gente deve ter na classe para ensinar enunciações e não frases? (...) É a literatura que torna viva a língua. Como ensinar a língua então? Como fazer uma educação linguística? E isso, em todas as idades: desde a criança pequena até qualquer nível de ensino. É com a ajuda da escritura literária. A poesia, por exemplo, está plena de enunciações. Na poesia tem o desespero, a separação, tem a esperança etc... Então, você ouve as vozes. No gênero romance, você ouve as vozes dos personagens. Então, é a escritura literária que te restitui a voz. Mas não como transcrição, e sim, como língua viva. Eis como se pode fazer uma linguística da enunciação, com uma escritura literária” (Ponzio 2021).

Assim, escolhemos começar nosso trabalho com a professora e as crianças, tendo como guia uma escritura literária, o livro “Dezenove” (Lima 2022), escrito por Fernanda Carneiro Lima e ilustrado por Marisol Barenco. A seguir, nossa primeira proposta de atividade:

Planejamento para atividades – 21 de outubro de 2022

Horário previsto: de 08:00 às 09:30

1- Propostas

- No pátio da escola fazer a leitura do livro “Dezenove”, de Fernanda Carneiro Lima, com ilustrações de Marisol Barenco;
- Chamar a atenção das crianças (mostrando e lendo em cada página) para a forma como a autora criou a personagem; como a autora fez para mostrar que no mundo e na escola, às vezes, o jeito de ser, pensar e os gostos de uma criança não têm muita importância para o adulto, para a professora;
- Indagar às crianças sobre formas de chamar a elas, que podem ser também consideradas diminutivas ou desrespeitosas;
- Propor um registro individual (com desenho e escrita) no qual cada criança componha uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite.

- Orientar a atividade de modo que as crianças compreendam e registrem não apenas o enredo da narrativa, mas que elas compreendam e registrem também a forma de um conteúdo.

2- Materiais

- Um exemplar do Livro “Dezenove”, de Fernanda Carneiro Lima, com ilustrações de Marisol Barenco.
- Folhas de papel ofício A4 para os registros individuais;
- Canetinhas coloridas, lápis de cor (Registro do caderno de pesquisa 2022).

Em nossas experiências de pesquisas anteriores ao Doutorado, tendo como base a filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo,⁶ tivemos a oportunidade de perceber que toda compreensão é resposta ativa – “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin 2011, 271) – e que em *compreensão respondente*, a resposta da criança é imprevisível e singular; que o ouvinte, logo que percebe e comprehende o significado de um determinado discurso, também ocupa, ao mesmo tempo que o falante, uma ativa posição responsiva na rede dialógica.

Assim, ao escutar um texto, a criança o lê junto, cria, escreve sentidos, em um processo de *compreensão respondente*, no qual, do modo como nos aponta a teoria bakhtiniana, tal criança não é passiva e receptora nesse processo, não é uma acumuladora de informações, mas criadora ativa de sentidos.

Desse modo, um dos objetivos que guiou a proposta de plano que apresentamos foi “Compreender, a partir das vivências na pesquisa na escola, como é que a criança ao interagir com os textos constrói respostas de compreensão respondente”, um objetivo que, certamente, nos colocaria frente a frente com a ‘possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos’ postulada por Geraldi:

Ora, introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa (Geraldi 2015, 140).

⁶ O Círculo de Bakhtin consistia em um grupo de pensadores russos que se reuniam com Mikhail Bakhtin. Com posturas filosóficas revolucionárias no campo das ciências em geral, buscavam compreender os sentidos nas relações dialógicas constituídas em contextos de seus estudos e pesquisas. Além de Bakhtin (2010; 2011; 2013; 2014; 2021), Valentín Volóchinov (2018; 2019) e Pável Medvíedev (2012) são os pensadores desse grupo mais conhecidos por nós, aqui no Brasil.

‘Escapar’ dessa possibilidade, bakhtinianamente, para nós seria impensável. No dia 21 de outubro de 2022, às 8 horas da manhã, estávamos na ‘Sebastiana’ – era como, entre nós, nos referíamos à escola – colocando em prática o plano de aula combinado. Do início ao fim do encontro, da leitura do livro “Dezenove” (Lima 2022) até a produção dos objetos estéticos que foram propostos por nós – “um registro individual (com desenho e escrita) no qual cada criança componha uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite” – tudo ocorreu como planejamos.

Para prosseguirmos, entretanto, se faz aqui necessária uma reflexão a respeito da nossa adesão ao postulado de Geraldi em que ‘escapar’ da ‘possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos’, bakhtinianamente, seria impensável.

Assim, ao elaborarmos esse plano **escolhemos** a possibilidade dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Com Bakhtin, entretanto, aprendemos que vivemos o tempo todo enquanto pessoas nas fronteiras de um mundo em que a linguagem inteira – e não apenas a parte dela que escolhemos – é constitutiva dos nossos modos de ser, de existirmos, dos nossos pensamentos, da nossa humanidade: “Não há território interior no domínio cultural: ele está inteiramente situado sobre fronteiras, fronteiras que passam por todo lugar, através de cada momento seu, e a unidade sistemática da cultura se estende aos átomos da vida cultural, como o sol se reflete em cada gota” (Bakhtin 2014, 29).

Foi ao nos debruçarmos sobre os registros do trabalho de campo que tomamos consciência dessa nossa condição de viver em fronteira, no limiar entre uma consciência e muitas outras. E pudemos compreender que há em nós uma memória cultural, uma memória de formação docente, um pertencimento à história da cultura da/na escola, e que nos destituirmos das concepções que nos constituem é muito difícil.

Assim, quando elaboramos – e colocamos em prática – nosso planejamento, não percebemos os resquícios de concepções entranhadas que nos levavam, não ao ‘imprevisto, ao acaso’, mas à tentativa de estabilização, de fixação de um sentido, de um ponto de vista único – o nosso – adultocêntrico para guiar a atividade de todas as crianças na criação de ‘uma personagem que sofre por ser chamada de um modo que a diminua/desrespeite’.

Tal percepção foi possível quando saímos de nossa própria lógica autocentradra e escutamos a lógica do outro, um movimento de alteridade no qual o ato se orienta, como nos mostra Bakhtin (2010, 114) “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”, um esquema em que havia pelo menos dois centros de valor: o nosso e o de Iasmin Ferreira, uma das crianças da turma de alfabetização da ‘Sebastiana’, e que preencheu com um novo sentido a história escrita por Fernanda Carneiro em “Dezenove” (Lima 2022) quando, após sua leitura, realizou essa primeira atividade – no dia 21 de outubro de 2022:

FIGURA 3. ARANHAS - PRODUÇÃO DE IASMIN FERREIRA - 2022



FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS - UFF

No encontro seguinte à criação das ‘Aranhas’ – que aconteceu no dia 4 de novembro de 2022 –, Iasmin Ferreira compartilhou seu enunciado conosco, atendendo à proposta de um novo planejamento apresentando sua personagem, que, “assim como Dezenove, sofre por ser chamada de forma que a diminua/desrespeite” – uma dedução construída por nós à época do planejamento –, sendo que em momento algum consideramos a hipótese de que pelo menos uma das crianças pudesse ter feito uma leitura que não fosse passiva, que não tivesse assumido o sentido eleito por nós como guia da atividade, o sentido único da personagem que sofre com o desrespeito da professora.

Esse enquadramento das respostas das crianças sob a dedução de que as orientamos para que enunciasssem a partir de um determinado sentido e que isso de fato aconteceu com todas as crianças – quando o planejamento do segundo encontro, do dia 4 de novembro de 2022 foi feito, era essa nossa crença –, foi um dado muito importante da pesquisa. E não se trata aqui de valorar como certa ou errada a conclusão de que a proposta e a resposta foram equivalentes. A questão é perceber como é que na escola por tantas vezes tomamos a experiência linguística, viva, ampla, aberta, multiestratificada, plurilingüística, e a transformamos em uma possibilidade restrita. Quanto à questão de como as crianças lidaram com tal restrição, o fizeram como sujeitos enunciadores em ato estético – tal como o são – e não como objetos passivos da ação docente – tal como foram tratadas em alguns momentos. Assim, algumas

crianças, como Anna Beatriz dos Santos, responderam esteticamente, mas ao sentido previamente determinado do planejamento:

[Anna Beatriz]: Eu fiz um desenho sobre uma garota que não gostava do sobrenome dela. Que era o apelido dela, que ela não gostava. Aí, eu resolvi fazer ela chorando em algum lugar, mas não lembro onde era.
[Professora Angela] Qual o nome dela?

[Ana Beatriz] Dezenove. Aí, sempre que ela ia pra escola, chamavam ela do sobrenome que ela não gostava, Dezenove.

(*Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022*).

FIGURA 4. DEZENOVE - PRODUÇÃO DE ANA BEATRIZ DOS SANTOS - 2022



FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS – UFF

Já Nicollas Felipe de Souza lidou com a proposta de modo mais ‘aberto’ – sem se apegar ao sentido do constrangimento do apelido, como a Dezenove do livro de Fernanda Carneiro (Lima 2022) – quando apresentou uma personagem que se chama Dezenove, que passa por apuros com uma ventania, que talvez Nicollas Felipe de Souza possa ter cotejado com os apuros de Dezenove ao responder a tabuada.

[Professora Angela] Mostra qual é o seu personagem.

[Nicollas] Era um menino chamado Dezenove.

[Professora Angela] O que que ele tá fazendo aí?

[Nicollas] Ele não gosta de soltar pipa, por causa de cortar a mão. (...) E aí o Sol apareceu. E o vento passou, passou, que quase a casa voou.

[Professora-pesquisadora] Aqui é o vento? Nossa...
[Nicollas] E aí, ele não estava conseguindo entrar na casa por causa que ele estava com o guarda-chuva e ele quase voou.
(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).

FIGURA 5. DEZENOVE - PRODUÇÃO DE NICOLLAS FELIPE DE SOUZA - 2022



FONTE: ACERVO DO GRUPO ATOS – UFF

Iasmin Ferreira, entretanto, construiu outras relações sobre o sentido dado por nós e se beneficiou da profusão intrínseca de sentidos que acessou ao escutar/ler “Dezenove”, como pudemos perceber no seu objeto estético, mas não imediatamente ao conhecimento do mesmo. O fato é que só foi possível perceber essas ‘nuances’ nos objetos estéticos das crianças, e perceber que confundimos a proposta com as respostas, muito adiante, quando o trabalho de campo já havia chegado ao fim, quando foi transcrito e discutido na orientação. Só percebemos quando foram colocados em cotejo o livro “Dezenove”, o objeto estético de Iasmin Ferreira feito no dia 21 de outubro e seu enunciado sobre o objeto estético apresentado no dia 4 de novembro mediante à recomendação na qual cada criança iria apresentar “sua personagem que, assim como Dezenove, sofre por ser chamada de forma que a diminua/desrespeite”.

Ao observarmos a apresentação de Iasmin Ferreira no segundo encontro, percebemos que sua resposta ‘desobedeceu’ à proposta, inclusive pelo modo como a professora-pesquisadora e a professora da turma, Angela da Costa,

demonstraram estranheza – “É o quê”; “Aranha?”; “Aranha é o nome que chamavam a sua personagem?” –, que é o que acontece quando, ao invés da escuta, prevalece para a professora o “(...) quero ouvir” (Ponzio 2010, 59-60).

[Professora Angela] Mostra, Iasmin. Qual o nome da sua personagem?

[Iasmin] É uma aranha.

[Professora Angela] É o quê?

[Iasmin] Uma aranha.

[Professora Angela] Aranha?

[Iasmin] É.

[Professora-pesquisadora] Aranha é o nome que chamavam a sua personagem?

(Iasmin balança a cabeça afirmativamente).

[Professora Angela] Cadê a aranha? Não consegui ver.

(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).

Observando o enunciado de Iasmin Ferreira até o final, podemos perceber o esforço da professora-pesquisadora em direcioná-lo para que se aproximasse da proposta de representar a personagem com o sentido apontado, sob o qual uma personagem sofre por ser chamada na escola de forma que a diminui/desrespeita – “Nossa... Imagina se ela estivesse numa escola....”.

Percebemos ainda que a insistência da professora-pesquisadora comove Iasmin Ferreira no sentido de tentar uma certa ‘adaptação’ à proposta – “Está querendo ir pra escola” – mas podemos também ver, nesse trecho a seguir, os movimentos de embate do desejo/proposta do adulto com as possibilidades que a criança tem de abertura, das forças centrífugas – movimentos como esse de Iasmin Ferreira, que ao enunciar desenhandando ‘o não esperado’, desloca e desconcerta as professoras – e forças centrípetas – da proposta estabelecida com sentido fechado; do desenho ‘contido’ pelas perguntas: “Onde ela está, a sua aranha? O que ela está fazendo?”, do planejamento e de seu cumprimento ao custo do desperdício de todas as outras possibilidades –, movimentos de forças que ora fecham, ora jogam para a abertura e mostram como é que nós, com as crianças e na linguagem, geramos movimentos de aprendizagem em ambos os lados da relação.

[Professora-pesquisadora] Nossa... Imagina se ela tivesse numa escola...

[Professora Angela] Onde ela está, a sua aranha? O que ela está fazendo?

[Iasmin] Ela está na rua.

[Professora Angela] Está na rua?

[Iasmin] Está querendo ir pra escola.

[Professora Angela] Está querendo ir pra escola?

[Professora-pesquisadora] Qual delas aí é a Aranha? Vira pra cá pra mostrar pra gente.

[Iasmin] É todas.

[Professora-pesquisadora] Ah, elas são as mesmas?
(Iasmin balança a cabeça afirmativamente).

(Trecho da transcrição da pesquisa – 4 de novembro de 2022).

Retomando o que afirmamos um pouco antes, só conseguimos perceber que confundimos a proposta com as respostas das crianças tomando-as como correlatas, quando nos deparamos com o que Iasmin Ferreira fez com o que viu e ouviu em “Dezenove”: “expressão da sua relação ativa e axiológica” no ato estético de autora-contempladora que encontrou o princípio da forma da autora-criadora, com a qual dialogou, cuja visão de autoria toma como fonte do discurso a linguagem que a antecede.

Em outras palavras, foi somente quando nos colocamos diante do objeto estético de Iasmin Ferreira como contempladoras que pudemos alcançar seu movimento de penetração no projeto discursivo estético de Fernanda Carneiro Lima, no ato estético de uma autora-criadora.

Desse modo, a nosso ver, quando Iasmin Ferreira enunciou trazendo as aranhas como personagens, não estava afigurando uma heroína que sofre, mas, alcançando a poética de Fernanda Carneiro (Lima 2020), e mirando nos detalhes aparentemente negligenciados que são os bichinhos, personagens aparentemente periféricos de “Dezenove”.

FIGURAS 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 E 13. ‘PEQUENAS EXISTÊNCIAS’





FONTE: DEZENOVE (LIMA 2022)

E apequenados – assim como são consideradas as crianças, as infâncias, as pequenas existências que Fernanda Carneiro (Lima 2020) afigurou com grande valor em sua tese, e de modo especial na ‘capela inventada’, em cujo teto “faria ‘Raphaela’ uma menina marrom, de pés descalços e canelinhas ornadas com marcas de brincadeira” (Lima 2020, 283), de paredes ornadas por meninos e meninas marrons, e em cujas colunas haveria

(...) caramujos, teias de aranha, aranhas, conchinhas, osso de borboleta, borboleta (não sei se coloco lagartixas, porque tenho medo que elas comam os outros, um impasse!), formigas, abelhinhas-cachorro, besouros-rola-bosta, joaninhas, pernilongos ou ‘perna-longos’ (como diz meu pai), moscas-azuis, libélulas, e infinitos vaga-lumes, muitos, muitos, muitos, pela igreja toda! (Lima 2020, 283).

Marisol Barenco, como ilustradora de “Dezenove”, alcançou a poética de Fernanda Carneiro Lima e trouxe para sua ilustração a ênfase no que é apequenado, a presença de muitos bichinhos que protagonizam, no sentido da poética da autora-criadora da história, que foram vistos e tomados como centro de valor por Iasmin Ferreira, que penetrou em “Dezenove” como um contemplador deve penetrar em um objeto estético: se colocando diante do conteúdo ideologicamente enformado pelas autoras, encontrando nesse objeto estético o ato estético do autor-criador, ‘o seu fazer’, ou seja, como o ato estético do autor-criador – feito “luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente” (Bakhtin 2011, 401) – engendra a possibilidade de a obra estar viva no encontro com o contemplador.

No ato estético, Iasmin Ferreira se encontrou não apenas com a autora da tese, mas com Manoel de Barros, pois, esse apreço pelo que é apequenado, pelo desprezado, pelo despercebido, ganhou força no projeto discursivo de Fernanda Carneiro Lima com a poética de Manoel de Barros, para quem “o nada destes nadifúndios não alude ao infinito menor de ninguém” (Lima 2020, 242), como nesse ‘trastal’ de tesouros, composição do poeta, fotografada por Marisol Barenco em dezembro de 2023, em visita à Casa Quintal Manoel de Barros, em Campo Grande-MS.

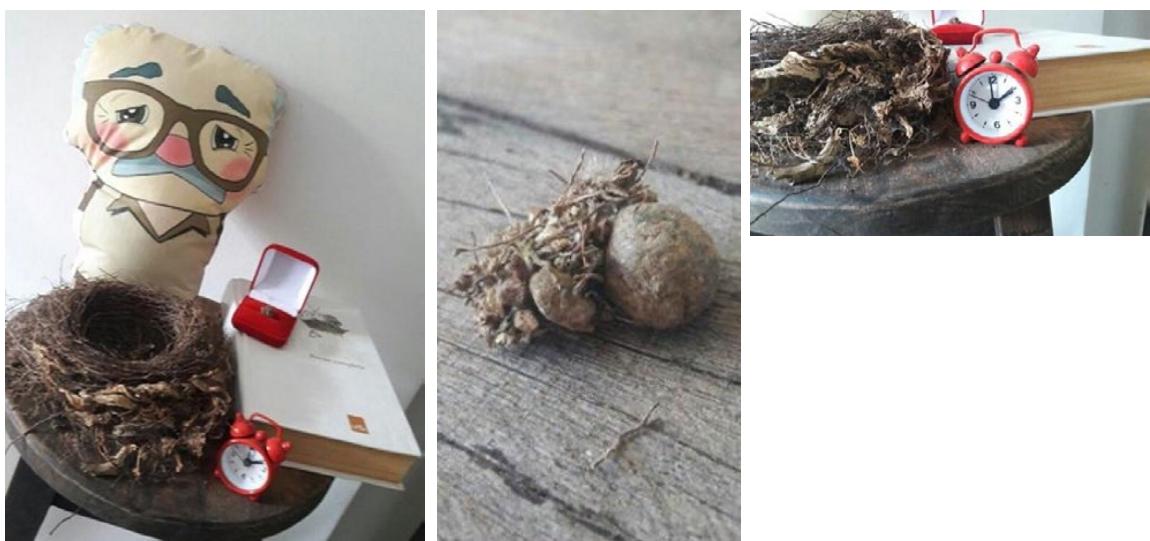
FIGURA 14. NADIFÚNDIO DE MANOEL DE BARROS



FONTE: ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA

Uma “luz que eclode e ilumina” (Bakhtin 2011, 401) dialogicamente esse texto-templo que traremos a seguir, uma composição de objetos sagrados: um livro com a obra completa do poeta Manoel de Barros, um despertador parado, o ninho, o poeta e um cisco – “num lugar onde se guardam as joias pelo sentido de importância entendido como templo” (Lima 2020, 39), que Fernanda Carneiro Lima catou ‘à moda ave’ para começar a construir sua tese-ninho, quando sua orientadora solicitou que fizesse um mapa de pesquisa.

FIGURAS 15, 16 E 17. TEXTO-TEMPLO DE FERNANDA CARNEIRO LIMA



FONTE: ACERVO DE FERNANDA CARNEIRO (LIMA 2020)

Tanto o “Nadifúndio” de Manoel de Barros, quanto o “Texto-templo” de Fernanda Carneiro Lima, mostram os centros de valor colocados nos elementos que são apequenados, que estão fora do centro valorativo do ‘grande’ da nossa cultura – uma crítica e o retorno a um valor daquilo que é imperceptível, que é pequeno, que é a criança, que é a infância, que são os bichinhos. Em ambos, a poética do ‘desimportante’, que é também a poética de Iasmin Ferreira – a autora das aranhas que viu os bichinhos em “Dezenove”, que ao ‘não atender’ à nossa orientação e enunciar desenhando o ‘imprevisto’, o ‘não esperado’ nos fez pensar criticamente a pesquisa; nos mostrou o lugar sobre o qual precisávamos nos debruçar; nos fez ver claramente nós mesmas, e principalmente, nos fez escutar as propostas feitas e as respostas que nos foram dadas, reconhecendo em ambos os lados dessa relação os movimentos de aprendizagem que ali foram engendrados.

Considerações finais

Inicialmente colocamos nosso desejo de trazer no texto discussões que pudessem elucidar diferentes sentidos que a aula – enquanto posicionamento ideológico da professora – poderia apresentar: um ato de gerir as aulas em si como autora criadora em atos de compreensão responsiva às crianças e ao mundo, pela/na/para a linguagem, ou ainda, como um ato que se desenvolve no “vazio”, de forma sequenciada, forçada e abstrata, “pautado em concepções de ensino com valores que prezam a estrutura e a técnica do material de trabalho, a reprodução dos conteúdos, o controle por parte do professor e a passividade por parte da criança”, conforme ponderações que trouxemos para o diálogo com Denise Lima (Lima 2024).

Apresentamos ainda aportes teóricos como os que encontramos em Wanderlei Geraldi ao tomar “a aula como acontecimento” (Geraldi 2015), em cotejo com a relação entre o ato responsável, dever e arquitetônica bakhtiniana (Bakhtin 2010) no horizonte da posição valorativa da professora com os estudantes, relação que sob a perspectiva dessa filosofia deve ser determinada pela responsabilidade, pela singularidade, e não pela abstração, com base no requisito vazio de leis gerais acerca desse mundo.

Ao desenvolvemos nosso diálogo com os autores e autoras trouxemos como exemplo, primeiramente, uma proposta de aula destacada do livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares 2020b), que – sob a égide de macropolíticas de educação, no campo da alfabetização – se concretizou sob a assunção de uma abordagem *fonológica*, problematizada por nós, e que se deu através de uma sequência didática, abordagem metodológica para ensino-aprendizagem, inclusive fortemente recomendada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os PCNs (1997), o PNAIC (2012) e a BNCC (2018). Tal abordagem – que do nosso ponto de vista deveria favorecer relações dialógicas, alteritárias e que conferem autoria ao fazer docente e discente – traz como marca a predeterminação sobre o que e quando será aprendido pela criança, em que “toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo” (Geraldi 2015, 144).

E em seguida, trouxemos outra aula, criada e vivida por nós durante a pesquisa de Doutorado, na qual em compreensão respondente à filosofia da linguagem bakhtiniana, o ensino se faz com a enunciação, com o dialogismo, que orientam as microrrelações que se dão no cotidiano, nos possibilitando realizar um movimento de compreensão em uma vivência alfabetizadora proposta a partir da escritura literária. Ao problematizarmos essa segunda aula nos colocamos diante da mesma criticamente quanto ao fato de termos ‘escorregado’ para uma proposta na qual o texto continha um sentido pré-estabelecido por nós,

uma ‘tentativa’ de fixar um sentido único para a escritura de “Dezenove”. E foi o objeto estético de uma das crianças – Iasmin Ferreira –, que ao ‘desobedecer’ à proposta, ao apontar para um sentido outro, despertou nosso agir amorosamente responsável para a escuta da palavra viva da criança – sujeitos falantes, produtores de compreensão. Tal escuta demandou redobrar nossa atenção quanto ao fato de que

(...) a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se ia de assumir um ensinar sem objeto direto fixo e imutável - um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido - uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (Geraldi 2015, 144).

Nesse momento em que concluímos, consideramos que reconhecer os elementos fundamentais para as relações que chamamos ‘aula’ envolve assumir a própria aula como o lugar da enunciação, de resposta à escuta – e vice-versa –, de cotejo, de textos que encontram textos e participam de um ato em que “cada sentido terá sua festa de renovação” (Bakhtin 2011, 410); envolve compreender que tentar controlar e/ou fixar sentidos é se colocar na contramão da aula tal como a postulada por Roland Barthes (2010), que inicialmente citamos, e que privilegia o diálogo, a interação, a negociação de significados, a crítica, a reflexão; é tomar a aula como ato responsável determinado pela responsabilidade, pela singularidade; acolher a escuta do outro como um ser expressivo, falante, do qual não se pode silenciar a voz “em benefício de um já dito que se repete constantemente” (Geraldi 2012, 27); apostar na importância da escuta sobre nós mesmas; reconhecer a aula como um ato cultural e que “todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso está sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre” (Bakhtin 2014, 29), assumindo ainda que nossas ‘escolhas’ não excluem as memórias de formação docente entranhadas pelo nosso pertencimento à história da cultura na/da escola, mas demandam autocrítica, reflexão, (re)tomada de posição; reconhecer, por fim, que são os ‘encontros’, os acontecimentos do e no cotidiano da sala de aula que conferem aprendizado, singularidade, dialogismo e autoria, tanto para o trabalho da professora, quanto para as atividades das crianças.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, Mikhail. 2011. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, Mikhail. 2014. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Hucitec.
- Barthes, Roland. 2013. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.
- Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.
- Brasil. 2014. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. 2018. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. Brasília.
- Brasil. 2019. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA - Política Nacional de Alfabetização* - Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF.
- Brasil, Governo do Distrito Federal. 2024. *DF firma compromisso nacional de meta de alfabetização até 2030*. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2024/05/28/df-firma-compromisso-nacional-de-meta-de-alfabetizacao-ate-2030/> Visualização em 29 out 2024.
- Concencio, Márcia de S. M. 2024. “E pra que tem um monte de caracol? Mas só precisava de um” – A alfabetização como ato estético. Tese de Doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Ferreiro, Emilia; Teberosky, Ana. 1999. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Geraldi, João Wanderley. 2012. *Heterocientificidade nos estudos linguísticos*. In: Grupo de Estudos de Gêneros Discursivos. *Palavras e Contrapalavras: Enfrentando Questões da Metodologia Bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Geraldi, João Wanderley. 2015. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lima, Márcia Fernanda Carneiro. 2022. *Dezenove*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Lima, Márcia Fernanda Carneiro. 2020. “*Vem ver, Renatinha, uma froza!*”: *A criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Lima, Denise Santos. 2024. *A aula como ato responsável: concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa*. Tese de Doutorado. Orientadora Marisol Barenco. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Mortatti, Maria do Rosário Longo. “Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. *Revista OLHARES*, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019 – ISSN 2317-7853.

Ponzio, Augusto. 2010. *Procurando uma palavra outra*. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.

Ponzio, Augusto. *Livre Mente – Processos cognitivos e educação para a linguagem*. Atos em diálogo - Aula remota ministrada na disciplina Tópicos Especiais em Linguagem, Cultura e Processos Formativos I, na Universidade Federal Fluminense, em 02 de março de 2021.

Soares, Magda B. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, n. 25, abr., 2004.

Soares, Magda. 2020a. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto.

Soares, Magda. 2020b. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Editora Contexto.

Volóchinov, Valentin (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2ª ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34
