



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 3, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 3 - EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <https://doi.org/10.29380/2020.14.03.02>

Recebido em: **03/08/2020**

Aprovado em: **04/08/2020**

A ESTÉTICA DE UMA PRÁTICA DOCENTE EXITOSA; THE AESTHETICS OF A
SUCCESSFUL TEACHING PRACTICE; L'ESTHÉTIQUE D'UNE PRATIQUE
D'ENSEIGNEMENT DE SUCCÈS

ADENAIDE AMORIM LIMA

<https://orcid.org/0000-0003-0597-6275>

Resumo: Este trabalho discute práticas alfabetizadoras analisando a estética da prática de uma professora considerada por seus pares como uma boa alfabetizadora, evidenciando as relações dialógicas que compõe esta prática e a torna legitimada e de referência em seu meio. A estética a qual nos referimos é a incorporação à singularidade do indivíduo de uma postura ético-cognitiva para com o outro no tempo e espaço do seu exercício de professora e na unicidade de interpenetração interior quando indivíduo e profissional se interpelam a partir do ato ético, do ato responsável/responsivo. Abordaremos as dimensões dessa prática alfabetizadora privilegiando três eixos principais: concepção de alfabetização, concepção e desenvolvimento da prática alfabetizadora e concepção de aluno. Aspectos da prática docente que envolve avaliação, tomadas de decisão e julgamentos de valores éticos e estéticos.

Palavras-chave: Alfabetização. Estética. Práticas Alfabetizadoras.

Abstract: This work discusses literacy practices by analyzing the aesthetics of the practice of a teacher considered by her peers as a good alphabetizer, highlighting the dialogic relations that make up this practice and make it legitimate and a reference in her environment. The aesthetic to which we refer is the incorporation to the individual's singularity of an ethical-cognitive posture towards the other in the time and space of her exercise as a teacher and in the uniqueness of inner interpenetration when individual and professional are challenged from the ethical act, the responsible/responsive act. We will approach the dimensions of this literacy practice by privileging three main axes: conception of literacy, conception and development of literacy practice, and conception of student. Aspects of teaching practice that involve evaluation, decision making and judgments of ethical and aesthetic values.

Keywords: Literacy. Aesthetics. Literacy Practices

Résumé: Cet article aborde les pratiques d'alphabétisation en analysant l'esthétique de la pratique d'un enseignant considéré par ses pairs comme un bon alphabétiseur, mettant en évidence les relations dialogiques qui composent cette pratique et la rend légitime et une référence dans son environnement. L'esthétique dont nous parlons est l'incorporation dans la singularité de l'individu d'une posture éthico-cognitive envers l'autre dans le temps et l'espace de son exercice d'enseignement et dans l'unicité de l'interpénétration intérieure lorsque l'individu et le professionnel sont interpellés par l'acte éthique, acte responsable / responsable. Nous aborderons les dimensions de cette pratique d'alphabétisation en privilégiant trois axes principaux: la conception de l'alphabétisation, la conception et le développement de la pratique de l'alphabétisation et la conception de l'élève. Aspects de la pratique pédagogique impliquant l'évaluation, la prise de décision et le jugement de valeurs éthiques et esthétiques.

Mots-clés: Alphabétisation. Esthétique. Pratiques d'alphabétisation.

Introdução

Este trabalho baseia-se na pesquisa de mestrado da autora que teve como objetivo principal compreender sentidos de professoras sobre as práticas alfabetizadoras de um projeto de intervenção destinados a alunos com dificuldades em seu processo de alfabetização, compreendendo estas práticas, na perspectiva bakhtiniana, como atos responsáveis/responsivos. O foco que demos a esta pesquisa foi a partir do prisma das professoras que tiveram envolvimento com esta ação, uma vez que é o professor o executor de diretrizes marcadas a partir de fora e o criador das condições imediatas da experiência educativa. Ele que molda o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto. O professor, a partir da posição que ele ocupa, realiza ações correspondentes, pensa, enuncia, planeja, avalia, faz escolhas, de um modo geral, ele responde responsabilmente a partir desse lugar.

A partir desta compreensão, vimos no conceito de ato ético de Bakhtin uma potencialidade e possibilidade para pensar as práticas alfabetizadoras como atos responsáveis/responsivos na medida em que estas práticas são mediadas pelo *outro* e para o *outro*, levando em conta um dado contexto. Práticas advindas de professoras, sujeitos históricos, sociais, singulares inacabados que estão sempre se constituindo na relação com o outro e que devem responder responsabilmente/responsivamente pelas suas práticas a partir deste lugar único que ocupa na arquitetura do mundo (BAKHTIN, 2010b).

Participaram da pesquisa seis professoras alfabetizadoras de uma escola pública municipal, três delas atuavam diretamente no projeto e, as demais no ensino regular e eram responsáveis por avaliar e enviar para o projeto os alunos que apresentavam dificuldades e defasagem em seu processo de alfabetização.

Sob o prisma da estética da prática alfabetizadora e à luz da filosofia bakhtiniana propomo-nos, neste trabalho, analisar discursivamente a estética da prática alfabetizadora de uma professora Luzia (nome fictício) considerada entre suas colegas como uma boa alfabetizadora por obter sucesso em alfabetizar crianças, principalmente aquelas com dificuldade acentuada na aprendizagem, em idade avançada e com histórico de repetência, tornando-a referência na escola em que trabalha.

Em um estudo de perspectiva bakhtiniana não há como analisar a estética da prática alfabetizadora de uma professora sem inserir esta prática ao conjunto das relações humanas concebidas por Bakhtin como ato responsável/responsivo, isso porque a ética e a estética são dimensões indissociáveis na relação professor e aluno. A aprendizagem é uma experiência humanizadora onde humanos aprendem com humanos e nessa relação não há como o professor fugir desse ato responsável/responsivo em que o acabamento e a relação estética conduzem esse ato a partir de um centro de valores.

Formas emotivo-valorativas de ser uma boa professora

Como deve ser a prática de uma boa professora alfabetizadora? Esta é uma questão que na filosofia bakhtiniana só pode ser feita e respondida levando em consideração a verdade *istina*, “verdades construídas no interior de uma teoria em que se constrói um modelo abstrato de explicação de um objeto” (GERALDI, 2012, p.25), isto por que, ao se fazer esta questão e, principalmente, ao tentar respondê-la, não se leva em consideração os diferentes contextos da prática alfabetizadora, muito menos a multiplicidade de sujeitos que estão inseridos nesse processo.

Na literatura educacional não são raros os trabalhos que orientam profissionais da alfabetização a serem bons professores, no entanto, esse “bom” varia de acordo as metodologias e as tendências pedagógicas defendidas pelos autores. Cada autor imprime em seu trabalho a concepção de bom professor condizente com a perspectiva teórica e metodológica que acredita. Logo, esse “bom professor” se apresenta como uma entidade ideal do mundo abstrato pronto para ser incorporada pelo profissional da alfabetização.

Como é a prática de uma boa professora? Nesta questão está implícito uma eleita e seus possíveis eleitores que podem ser tanto alunos, pais de alunos ou outros professores. Alguém que em tom emotivo-volitivo a julga como boa professora, ou seja, esse julgamento emerge da verdade *pravda*, sentidos e conhecimentos produzidos a partir do mundo da vida.

Nosso trabalho procura caracterizar o que venha a ser uma “boa professora” sob o olhar e o julgamento de outras professoras que exercem a mesma atividade e no mesmo contexto pois “na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam: na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro (BAKHTIN, 2011, p.3-4).

Portanto, “bom professor”, neste trabalho, constitui-se em um acabamento estético de sujeitos que se posicionam a partir do outro e perante o outro, situando-se no mundo da vida de maneira consciente. Como acredita Bakhtin (2011) é “impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (p.297), como um sujeito singular em uma atitude responsável/responsiva, “por isso, uma consciência que tem um propósito e age se descobre em tal mundo” (*Idem*, 2010a, p.68).

Na arquitetura do seu pensamento, Bakhtin (2010b) parte da ideia de que esses dois mundos (o da verdade *istina* e o da verdade *pravda*) são mundos incomunicáveis, impenetráveis e que estão sempre se confrontando, mas que se unificam no ato responsável/responsivo por meio do processo denominado por Bakhtin de reconhecimento. Quando concepções teóricas fazem sentido para o professor em seu cotidiano, em suas relações dialógicas estas concepções são incorporadas em sua prática não como uma imposição mas como uma obrigação ética.

Concepção de alfabetização

A partir deste momento damos início a análise do discurso de Luzia, neste tópico, com ênfase em sua concepção de alfabetização. Luzia inicia seu discurso dizendo o seguinte:

[...] eu tenho um conceito [...] no qual fui formada, [...] na forma tradicional e tenho o conceito de hoje, [...] eu não abandonei totalmente o tradicional e também não sou totalmente construtivista [...] eu tento [me] encaixar [...] dentro da realidade dos meus alunos.

Luzia defendeu a abordagem tradicional com o construtivismo porque foi com esta primeira abordagem que ela foi formada (formação inicial) e porque com a segunda ela podia levar em conta a realidade de seus alunos. Esse “construtivista” soa com o sentido de algo inovador, novo em relação a concepção de alfabetização de sua formação inicial.

Luzia chama a atenção para o fato de que uma única abordagem não contemplaria a complexidade da realidade de sua sala de aula o que nesse contexto pode ter motivado a sua concepção híbrida de alfabetização, ou seria dialógica na medida em que passado, presente e futuro se comunicam na perspectiva de uma alfabetização efetiva, tendo em vista os seus alunos.

Quando se discute a história da alfabetização no Brasil, a palavra “tradicional” tende a qualificar

diferentes métodos, de acordo o contexto histórico. Na primeira fase da alfabetização o tradicional eram os métodos sintéticos que disputavam a hegemonia juntamente com o *novo* método da palavração; na segunda fase os sintéticos permaneceram com o “título” de tradicionais e disputam a hegemonia com o *novo* método analítico; na terceira fase todos os anteriores já são considerados tradicionais e o *novo* são os métodos mistos ou ecléticos em conciliação com os novos testes ABC; na quarta fase todos os demais são considerados tradicionais e a perspectiva construtivista se insere como nova abordagem da alfabetização (MORTATTI, 2000).

Hoje o sentido de “tradicional” tornou-se mais abrangente, com o surgimento de outras teorias referentes à alfabetização, como o construtivismo e a teoria do letramento em suas diferentes facetas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística, linguística etc. De acordo com Mortatti (2000), essa disputa política que originou a querela dos métodos, ou seja, a disputa em torno dos métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita têm em comum o fato de que sempre é

[...] considerado [o] *novo* [...] [como o] melhor em relação ao *antigo e tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras (*Ibidem*, p.330, grifos da autora).

Ainda hoje, apesar de tantas críticas ao modelo tradicional de alfabetização, para a grande maioria das pessoas, falar em alfabetização, automaticamente, remete ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Um processo considerado o período de instrumentalização, que visa tornar conhecido o princípio fundamental que rege o sistema alfabético. No entanto, Luzia entende que o tradicional, sozinho, não dá conta da complexidade da sua realidade escolar e enxerga no construtivismo uma espécie de complemento.

O construtivismo foi um marco importante no estudo da alfabetização aqui no Brasil, a partir de meados da década de 1980. Essa abordagem fez parte da chamada quarta fase da alfabetização que teve início no final de 1970, foi a partir desse momento que a alfabetização começou a ser constituída como objeto de estudo. Até então, os discursos sobre o processo de alfabetização se restringiam somente às perspectivas dos métodos sintéticos e analíticos em suas diferentes configurações (MORTATTI, 2000).

Baseada na psicologia genética de Jean Piaget, a psicolinguista argentina Emília Ferreiro, em colaboração com Ana Teberosky, centraram as suas investigações sobre a alfabetização, não mais com ênfase no ensino a partir dos seus métodos. Nessa nova concepção de estudo a ênfase era no aluno e no modo como ele aprende a ler e a escrever. As autoras argentinas

[...] partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento [...] demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que [ela] percorre até a aquisição da leitura e da escrita (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p.37).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram e evidenciaram neste trabalho os estágios de desenvolvimento da língua escrita em que a criança aprende a ler e a escrever: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, “de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada” (MORTATTI, 2000, p.267). A partir dessa perspectiva “o sucesso ou o fracasso da alfabetização [passou a] relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se

encontra a criança” (SOARES, 2003, p.19).

Esta investigação deu origem ao trabalho intitulado *Psicogênese da língua escrita* que foi publicado aqui no Brasil no ano de 1986 e “acolhido”, primeiramente, nas pesquisas acadêmicas e, posteriormente, foi apropriado pelo discurso oficial, aclamado como a grande novidade e disseminado nas escolas, ganhando, assim, hegemonia nesse momento.

Pelo fato de não ser um método de alfabetização, muito menos uma nova teoria de ensino, esse modelo denominado *desmetotização da alfabetização* (MORTATTI, 2000) gerou muitos questionamentos. Diante das dúvidas e das aplicações equivocadas, o construtivismo acabou sendo apropriado das maneiras mais inusitadas na alfabetização, havendo, inclusive, tentativas de metodização da mesma.

O que na realidade se esperava do professor era que ele “compreendesse automaticamente a essência dos ‘erros’ cometidos pelos alunos, e o que é mais importante, soubesse como intervir no processo, para que o sujeito avançasse” (*Ibidem*, p.54). Hoje, mais de quarenta anos depois de sua chegada ao Brasil, o construtivismo, com a psicogênese da língua escrita, continua sendo uma ancoragem para as professoras no desenvolvimento de suas práticas. O que lamentam alguns autores é que a maioria dos alfabetizadores não sabe desenvolver, na prática, este estudo.

O interessante da fala de Luzia é que ela não velou sua prática e concepção considerada “tradicional” para convergir o seu discurso com o discurso oficial hegemônico, pelo contrário, ela assumiu essa concepção e justificou a partir do contexto em que sua prática alfabetizadora é realizada. “É precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo que busca expressar a verdade do momento dado” (BAKHITIN, 2010b, p.92).

Prática alfabetizadora: concepção e desenvolvimento

De acordo com Luzia: “Alfabetizar não é fácil [...] porque cada um né, é um ser singular, cada criança envolve uma sociedade, vive em ambientes diferentes, então para você criar um modelo padrão para ensinar é complicado”.

Em seu enunciado, Luzia nos adverte que o ato de alfabetizar varia de professor para professor, com influências do contexto e dos receptores ativos destas práticas, os alunos. Essas práticas “personalizadas” ou estilos docentes seriam como respostas adaptativas, ainda que sempre pessoais, às condições do contexto escolar.

Para Sacristán (2000):

[...] os estilos pedagógicos dos professores, apesar de seus componentes idiossincráticos, são tão parecidos, porque a estrutura de tarefa nas quais se concretizam são semelhantes. Se é certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si (p.209).

Essa semelhança na prática docente, diz respeito a sua atividade socialmente institucionalizada com uma finalidade específica comum, são tarefas, “elementos decisivos em torno dos quais os professores estruturam sua ação. As atividades definem o tipo de prática que se realiza e é o esqueleto que pode nos servir para compreender como funciona essa prática” (*Ibidem*, p.252), mas o tom emotivo-volitivo do professor é que faz com que cada professor assuma a sua posição na arquitetura do mundo de forma responsiva e exerça práticas valorativas a partir desse lugar único.

Como nos mostra Luzia, é praticamente impossível prática alfabetizadora padrão, levando em consideração a singularidade dos sujeitos envolvidos, o que torna o ato de alfabetizar algo complexo, cabendo ao professor uma prática oriunda de filiações teóricas, avaliações, julgamentos, decisões, sentimentos, intuições que levam em consideração o conjunto das singularidades das crianças e dos seus contextos sociais.

Para Sacristán (2000) o professor:

Ao tratar de casos únicos não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão, mas um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática. Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver (p.169).

O alfabetizador está sempre fazendo escolhas, deliberando sobre sua prática e, por isso, sem se ausentar dela. Isso acontece mesmo ele estando sob situações ou uma estrutura de controle normatizadora da prática docente. Em suma, o “método ou *atividade* metodológica [...] [revela] ‘uma síntese prática de opções tomadas em variáveis de ordem psicológicas, didática, filosófica’ que para ser compreendido requer uma análise das posturas que adota nas mais diversas dimensões” (*Ibidem*, p.265).

Sobre sua concepção de prática alfabetizadora Luzia complementa: “é o que você [...] faz dentro e fora da sala de [...] aula [...] desde o planejamento na minha casa [...] para poder chegar na escola e trabalhar com meus alunos”. Mas Luzia esclarece:

Lógico, a gente vem com um modelo pronto e quando a gente chega na escola tudo aquilo ali é mudado devido a alguma coisa que acontece de novo [...] então essa prática [...] é uma prática onde você vive modificando [...] a gente também como professora [...] [estamos] aprendendo a todo instante com os nossos alunos, com os nossos colegas.

Percebemos a concepção de uma prática alfabetizadora aberta, inacabada, sujeita às interferências contextuais, relacionais e das constantes atualizações tanto profissionais quanto pessoais dos seus autores. São práticas orientadas por um currículo comum, mas que na sua efetivação se apresenta com singularidades e particularidades, exigindo a assinatura do seu executor e responsável. “Um problema prático [que] é por natureza incerto e é preciso resolvê-lo por meio de um processo de deliberação. (SACRISTÁN, 2000, p.520).

Luzia salientou que a prática alfabetizadora não acontece somente na sala de aula, mas também no tempo e no espaço onde o professor a planeja, um planejamento sujeito a alterações devido a situações não previstas no cotidiano da sala de aula. Isso demonstra que:

Os professores quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração, para que seja levado à prática, e as condições imediatas de seu contexto (SACRISTÁN, 2000, p.122).

Nesse sentido, o contexto proporciona uma situação na qual a prática docente é moldada pelo currículo e, este mesmo currículo é moldado pela prática concreta e ativa do professor.

Conforme enfatiza Luzia, além da unidade objetiva que faz parte da sua prática alfabetizadora

enquanto ato responsável existe “a unidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (BAKHTIN, 2010b, p.43), o tempo e o espaço em que a vida se realiza, a qual ela não pode ignorar. Uma realidade que pode ser esteticamente bem mais produtiva do que aquela estabelecida conceitualmente.

Luzia sinaliza outra situação que faz parte da prática alfabetizadora e que o professor deve adquirir competência para lidar com ela, qual seja, a mudança no planejamento devido a alguma situação inesperada que surge na sala de aula. “Evidentemente, as interações particulares que se deem no transcurso das tarefas são imprevisíveis, mas o curso da ação não é espontâneo, em sentido estrito. Estas, tais como se mostram enquanto se realizam, têm uma estrutura” (SACRISTÁN, 2000, p.209) que fazem com que a prática alfabetizadora não perca o seu sentido.

Por sinal, o problema da relação com o outro, como uma das causas definidoras das práticas alfabetizadoras, foi significativamente ressaltada pela professora. Esse outro que pode ser tanto o aluno como também o colega etc. Por meio destas relações o professor está sempre se atualizando, no sentido de vivenciar novas situações, acumulando outras experiências que incidirão sobre sua prática futura sempre inacabada em um constante devir.

Mas a relação com o outro, evidenciada pela professora, vai muito além da ajuda na resolução de problemas práticos do dia a dia. Ela evidencia no sentido de que a nossa interação com o outro nos altera, altera nossas ações, nosso discurso, nosso pensamento, devido ao nosso inacabamento. Como seres inacabados precisamos constantemente do outro para existir, para sermos quem somos em nossa incompletude. “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010a, p.323).

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno não pode ser entendida como um “contrato didático” pois esse tipo de relação não dialógica dificilmente mudaria o planejamento de aula de um professor se “as atribuições que o professor e os alunos têm com relação ao saber estivessem distribuídas de uma maneira determinada, como se cada um dos participantes na relação tivesse certas responsabilidades” (LERNER, 2002, p.36) fixas.

Portanto, a constituição do eu pelo outro se dá por meio da interação social, da interlocução, da palavra que penetra todas as relações e alarga a nossa consciência. “Essas palavras dos outros [que] trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p.295) por meio do diálogo em um processo dialético com aquilo que é interno e externo a nós.

Porém, nem sempre isso acontece de forma harmônica. Os alunos, sujeitos ativos de sua aprendizagem podem responder de diversas formas ao planejamento do professor e essa resposta no campo do sentido pode não ser aquela que o professor apresentou em seu projeto de dizer, o aluno tem uma capacidade de força que pode, inclusive, romper com determinado projeto de dizer do professor. Se o professor estiver arraigado em matrizes tradicionais de alfabetização ele irá entender essa resposta do aluno como negativa, porque ele não consegue exercitar a sua posição alteritária.

Portanto, a prática alfabetizadora concebida por Luzia é uma prática alteritária, dialógica, contextualizada, inacabada com características gerais compartilhadas coletivamente, modeladas historicamente, configuradas por meio de diretrizes oficiais, mas também por práticas singulares, únicas, eventivas que acontecem na interação, na interdependência com o outro.

Luzia descreve como é exercida parte de sua prática em sala de aula.

[...] primeiro a gente faz o que? Uma conversa né [...] então dessas experiências [...] é que a gente tende a [...] fazer um planejamento dentro dessa realidade. Não se esquecendo da parte burocrática mesmo, da questão do conteúdo que precisa ser trabalhada, agora de forma lúdica.

Observamos na fala de Luzia uma preocupação em ajustar a sua prática, o seu planejamento de acordo com a realidade dos seus alunos e dos seus conhecimentos prévios.

Conforme Sacristán (2000): “Quando o discurso educativo moderno enfatiza a experiência dos alunos nas aulas, pode-se deduzir algumas consequências importantes [...] [e] chama a atenção sobre as *condições ambientais* que afetam tal experiência” (p.43, grifos do autor). Acontece que somente enfatizar demasiadamente um discurso, para que os professores ao alfabetizarem levem em conta a realidade do aluno, sem de fato discutirem essa realidade aumentam as chances desse professor desenvolver práticas alfabetizadoras reprodutoras do *status quo*.

Corre-se o risco de repetir ou fortalecer a seguinte observação feita por Monteiro (2002): “É muito comum, ainda hoje, encontrarmos, em nossas escolas, professoras colocando culpa nas crianças, nas suas condições socioeconômicas e nos seus familiares, pela fraca aprendizagem em sala de aula” (p.41). Ou ainda mais grave, levar “as professoras a terem comportamentos com preconceitos e com estereótipos, desencadeando certas práticas que não correspondem ao que poderia estar sendo feito, recuperando aspectos do desenvolvimento das crianças” (p.39).

Por outro lado, levar em consideração a realidade do aluno, os seus conhecimentos prévios, a preocupação de estabelecer primeiramente uma boa relação, denota uma preocupação de tomar o aluno como medida de sua ação. Um movimento que envolve a interação entre duas consciências, um processo de amorização, uma ordem esteticamente fecunda. “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2011, p.21). Uma relação onde a empatia é mais forte do que a obrigação propriamente dita.

É certo que estas relações se dão em um contexto escolar, que o cumprimento do currículo oficial seja o objetivo principal, mas o que Luzia evidencia é que o currículo oficial é, muitas vezes, “contaminado” pelas relações pessoais que são estabelecidas nestas instituições, como ela mesma disse, essa relação é algo primordial para que na interação entre o professor e o aluno, a aprendizagem deste segundo não venha a ser comprometida.

Reparamos em algo curioso na fala de Luzia, apesar dela absorver os discursos sobre a importância de considerar a realidade do aluno, seu conhecimento prévio, ela não reconhece esse processo como pedagógico. Considerar a realidade do aluno, seus conhecimentos, estabelecer com ele relações de empatia para ela são coisas distintas do pedagógico, algo que o antecede, apesar de compor uma das fases de sua prática.

Mas, isso não significa que Luzia não valoriza o pedagógico, a parte burocrática, como disse, pois ela está ciente de que não “existe nem processo de ensino-aprendizagem sem conteúdo de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.30). Nesse sentido, para ela o pedagógico seria as “*tarefas formais*, [...] aquelas que institucionalmente se pensam se estruturam para se conseguir as finalidades da própria escola e do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.208) ainda que trabalhadas de forma lúdica.

Importante ressaltar que quando Luzia diz orientar a sua prática alfabetizadora de acordo com a realidade dos seus alunos, com os conhecimentos prévios que eles trazem, entendemos sua prática alfabetizadora também como uma interpretação dessa realidade, uma ressignificação, uma resposta dialógica a ela, então o professor passa a ser visto

[...] como alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera. O professor está envolvido num processo de observação, interpretação, construção de significados sobre a realidade pedagógica que lhe servem para prever acontecimentos e também guiam sua conduta (*Ibidem*, p.172).

E nesse movimento entra em cena o juízo individual de valor do professor, juízo resultado de uma dialética entre fatores internos e externos a ele, porém, o resultado dessa dialética não se apresenta como uma síntese fechada e imutável, pelo contrário, ela é sempre aberta e inacabada.

Concepção de aluno

Sobre os alunos da Roda de Alfabetização, projeto de intervenção em que atuava, Luzia entende que “cada criança ela [...] é única né, cada uma vem de uma família [...]. Então, geralmente [são] os alunos que tem dificuldade na aprendizagem [...]. São [...] [de] idade avançada, já perderam várias vezes de ano”.

Do ponto de vista de Luzia, o aluno da Roda de Alfabetização, geralmente, era aquele aluno de turma de terceiro ano, em “idade avançada”, era o aluno que trazia consigo uma trajetória de insucesso no seu processo de alfabetização desde o início e foi se agravando com o avançar de cada ano de escolaridade. Para Tacco e Branco (2008):

As relações que as escolas estabelecem com seus alunos, desde sua chegada à escolarização básica, têm favorecido situações de ruptura. As avaliações que são impostas, as expectativas criadas, aliadas a preconceitos incontestes quanto a idealizações sobre as condições necessárias para a aprendizagem efetiva [...] fazem com que alunos e professores se olhem, frequentemente, com desconfiança (p.40).

Essa compreensão em relação ao aluno com dificuldade em seu processo de alfabetização pode levar o professor a não se sentir responsabilizado por este fracasso. O que significa, do ponto de vista do professor, manter a sua prática isenta de questionamento, uma vez que, supostamente, o aluno já traz consigo o germe desse fracasso. Isso porque, dedutivamente, esta é aquela criança que não aprende como a maioria e não “acompanha” a turma; a que não corresponde às expectativas da escola passa a ser considerada, muitas vezes, como incapaz.

Portanto, o professor não pode negar que haja essa correlação, mas na medida em que ele não se sente responsável, que ele não procura, por meio de sua prática, responder com meios criativos para superar essas questões na sala de aula ele acaba sendo um reproduzidor dessas desigualdades. Por isso, o professor é inteiramente responsável e não pode se eximir dessa sua responsabilidade, uma vez que é nisso que implica e exige a sua prática docente.

Em conformidade com Bakhtin, Franco (2012) diz que a consciência é, semiologicamente, estruturada e é por meio da linguagem que

[...] a consciência pode ser compreendida enquanto apropriação dos atos vivenciados pelo indivíduo, nas relações com outros indivíduos e com o mundo [...] a atividade partilhada é responsável por produzir significações que, ao serem apropriadas, criam o plano do sujeito, ou seja, a sua consciência (p.329).

Portanto, fica evidenciado que o professor é responsável não somente pela aprendizagem do aluno mas também pela imagem que o aluno constrói de si através da sua relação com o professor. Ao ressaltar somente os aspectos negativos do aluno o professor acaba ajudando-o a internalizar uma

construção negativa de si mesmo e o professor também acaba se tornando responsável pela não alfabetização desse aluno. Isso porque nesse “preciso ponto singular no qual [o professor se encontra] [...], nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único [...]. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010b, p.96).

Sobre o aluno da Roda de Alfabetização Luzia complementa: “São alunos com baixa autoestima, não tem interesse [...] e por serem indisciplinados eles acabam não querendo se dedicar muito”.

Lembre-mo-nos do que nos disse Luzia anteriormente, que cada criança é única e vem de diferentes contextos familiares, realçando, desta forma, que cada aluno tem suas particularidades, suas necessidades que devem ser atendidas de forma específica. Esse cuidado em fazer esta observação está de acordo a sua concepção de alfabetização e de prática alfabetizadora em que ela disse levar em consideração essas particularidades ao elaborar a sua prática, no entanto, Luzia ao construir uma imagem alteritária desse aluno o reflete e o refrata enfatizando somente os aspectos negativos, refletindo uma representação simplificada desse aluno.

Conforme Faraco (2009) “a refração [é] [...] o emaranhado de milhares de fios dialógicos tecidos pela consciência socioideológica (isto é, pelo todo da criação ideológica) em torno de cada objeto” (p.56), neste caso, o aluno da Roda de Alfabetização. “E **refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...] diversas interpretações (**refrações**) desse mundo” (p.50-51, grifos do autor).

Portanto, desmotivado, com baixa autoestima, sem interesse, indisciplinado, são acabamentos que Luzia assume em relação a este aluno e que somente se dá por ela ocupar a posição de professora, de fato, tais representações não definem estes alunos enquanto sujeitos em sua integralidade. Isso não quer dizer que estas representações não tenham consequências negativas para estes alunos, pelo contrário, uma vez que “o outro ocupa o lugar de revelação daquilo que desconheço em mim” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p.52). Em uma concepção bakhtiniana, as autoras dizem que: “Na vida devo me sentir responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido à minha existência interna” (*Ibidem*, p. 52).

Nesse sentido, somos responsáveis, também, pela imagem que o outro constrói de si, apesar de não termos controle sobre as consequências que essa imagem acarretará em sua vida como um todo. Mas devemos ter compreensão de que a falta de controle não nos torna menos culpados, não uma culpa moral, mas uma culpa relacionada ao nosso existir-evento.

Preocupa-nos o fato de que a entonação é sensível às vibrações da atmosfera social, e é através dela que os interlocutores entram, em contato atribuindo, assim, sentidos semelhantes a semelhantes “objetos” dando um acabamento estereotipado aos alunos nessa situação. O professor não se educou nas suas capacidades apreciativas para olhar os alunos, ouvi-los, senti-los e, a partir de então, refletir sobre sua capacidade e as potencialidades. Somente depois que o professor ampliar a sua capacidade apreciativa e mudar a imagem que ele tem desse aluno ele será capaz também de transformar a sua prática alfabetizadora.

Portanto, evidenciamos que a prática direcionada ao aluno do projeto era fruto de uma ideologia que viam esse aluno através das suas fragilidades, evidenciadas através de um parâmetro pré-estabelecido de aluno ideal e não por suas capacidades e potencialidades.

Considerações finais

O discurso de Luzia nos mostrou o quão heterogênea é a prática alfabetizadora e o quanto o professor precisa se reinventar, adequar-se as circunstâncias contextuais e as singularidades dos sujeitos para

quem estas práticas são pensadas. Nesse sentido, a prática alfabetizadora se caracteriza como uma resposta, o professor com sua prática responde ao outro ao assumir perante ele uma responsabilidade. A prática alfabetizadora como ato responsável/responsivo, portanto, é o juízo e o acabamento estético de uma consciência inacabada diante de outras consciências, diante das quais se encontra.

Nesse sentido, percebemos que para ao professor não basta que lhes sejam impostas novas teorias e concepções de alfabetização para que elas sejam automaticamente incorporadas a sua prática. Do mesmo modo, não basta que algumas concepções sejam criticadas, deslegitimadas para que elas deixem de fazer parte da prática docente, se elas ainda fizerem sentido para ele.

Por esta razão é possível perceber, a partir de Mortatti (2000), que a prática alfabetizadora sempre foi, ao longo da história, o resultado de um constante diálogo entre passado, presente e futuro, entre as dimensões abstratas e concretas, entre os aspectos singulares e sociais. É através desse diálogo que as práticas alfabetizadoras são atualizadas no presente, na perspectiva de um devir futuro, por meio das ações/relações dialógicas entre o professor e seus alunos.

O ponto negativo, talvez, diz respeito à concepção simplificada do aluno em dificuldade na aprendizagem. O modo como o professor tem concebido esse aluno está atrelado a diferentes componentes internos e externos a ele, que acabam se refletindo na imagem simplificada que se tem desse aluno. São as nossas representações internas das realidades externas, nossos modelos mentais, conceitos, preconceitos, ideologias, fantasias, valores, referências e perspectivas de experiências anteriores que podem levar o professor a ter uma ideia simplificada.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro e João, 2010b
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- FARACO, Alberto Carlos. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João, 2012, p.19-39.
- MENDONÇA, Olympio Correa; MENDONÇA, Onaide Schwartz. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: **Caderno de Formação**: formação de professores, Bloco 02 – Didática dos conteúdos, v. 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, Univesp, 2011, p.36-57.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. **Práticas alfabetizadoras**: contradições produzindo sucesso e fracasso escolar: São Paulo, JM Editora, 2002.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: UNESP:CONPED, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, v. 7, n. 2, jul/dez., 2012, p.109-122.
- TACCO, Maria Carmen Villela Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n.1, 2008, p.39-48.

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Futura; Especialista em Filosofia da Natureza pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduanda em Licenciatura de Filosofia (UESB); Professora do Ensino Fundamental I; E-mail: adenaideamorim@gmail.com.