



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/10.29380/2020.14.03.03>

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

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

POR TRÁS DO ESPELHO: REFLEXOS DA PRÁTICA DOCENTE?; BEHIND THE
MIRROR: REFLECTIONS OF TEACHING PRACTICE?; DERRIÈRE LE MIROIR:
RÉFLEXIONS SUR LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT?

ADENAIDE AMORIM LIMA

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

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado e traz os sentidos compartilhados por professoras alfabetizadoras em relação aos seus estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, frequentadores de um projeto de intervenção denominados Roda de Alfabetização em uma escola pública. A partir de uma abordagem qualitativa e da análise dialógica do discurso, inspirada em alguns dispositivos conceituais de Mikhail Bakhtin, analisamos a fala de seis professoras obtidas por meio da entrevista semiestruturada. A partir do conceito bakhtiniano de *exotopia* estruturamos nosso texto a partir de dois eixos argumentativos oriundos dos centros axiológicos que encontramos nos discursos destas professoras: a concepção de aluno e a imagem alteritária que os estudantes tinham de si por meio dessa construção e a forma como a escola e demais alunos, seus pares se relacionavam com as crianças do projeto, em meio a esse processo.

Palavras-chave: Alfabetização, Dificuldade de aprendizagem, Discurso, Prática docente.

Abstract: This work presents the results of a master's research and brings the shared meanings of literacy teachers in relation to their students with difficulties in the literacy process, who attend an intervention project called Rodam of Literacy in a public school. Based on a qualitative approach and the dialogical analysis of speech, inspired by some conceptual devices of Mikhail Bakhtin, we analyzed the speech of six female teachers obtained through the semi-structured interview. From the Bakhtinian concept of *exotopia*, we structured our text based on two argumentative axes coming from the axiological centers that we found in the discourses of these teachers: the conception of the student and the alteritarian image that the students had of themselves through this construction and the way the school, other students and their peers related with the children of the project

Keywords: Literacy, Learning Difficulty, Speech, Teaching Practice.

Résumé: Cet ouvrage présente les résultats d'une recherche de maîtrise et apporte les significations partagées par les alphabétiseurs par rapport à leurs élèves en difficulté dans le processus d'alphabétisation, qui participent à un projet d'intervention appelé Roue de l'Alphabétisation dans une école publique. À partir d'une approche qualitative et d'une analyse du discours dialogique, inspirées de certains dispositifs conceptuels de Mikhail Bakhtin, nous avons analysé le discours de six enseignants obtenu à travers l'entrevue semi-structuré. Sur la base du concept bakhtinien d'exotopie, nous avons structuré notre texte à partir de deux axes argumentatifs issus des centres axiologiques que l'on retrouve dans les discours de ces enseignants: la conception de l'élève et l'image altérative que les élèves avaient d'eux-mêmes à travers cette construction et la manière dont l'école et les autres élèves, leurs pairs se sont liés aux enfants du projet, au milieu de ce processus.

Mots-clés: Alphabétisation, Difficultés d'apprentissage, Discours, Pratique de l'enseignement.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado sobre os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras aos alunos de um projeto de intervenção de uma escola pública denominado Roda de Alfabetização, projeto de caráter psicopedagógico direcionado aos alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na faixa etária entre nove a quatorze/quinze anos de idade e que ainda não haviam adquirido as habilidades de leitura e escrita na idade certa, ou seja, aos oito anos de idade.

A abordagem qualitativa e o método dialógico de análise do discurso, inspirados no pensamento do filósofo Mikhail Bakhtin, foi o percurso guia por nós escolhido no processo de produção e análise dos dados. Por se tratar de um método marcado pela ausência de preceitos sistematicamente organizados e de fechamento metodológico, como nos esclarece Brait (2012), nos utilizamos dos dispositivos conceituais bakhtinianos que mais se aproximaram do eixo axiológico escolhido para compor a nossa análise/teoria dialógica do discurso.

Para este trabalho selecionamos as análises dos discursos de seis professoras alfabetizadoras realizadas através do conceito bakhtiniano de *exotopia*. O processo de construção dos dados se deu por meio da entrevista semiestruturada o que nos possibilitou um realce maior dos sentidos produzidos pelas professoras ao proferirem as palavras, para si, mais significativas, carregadas de representações, crenças e valores evidenciando desta forma o contexto e os destinatários das suas práticas alfabetizadoras.

O reflexo do estudante no discurso docente

Partindo do pressuposto bakhtiniano de que todo ato humano é sempre um ato para o outro e mediado pelo outro, o acabamento exotópico dado pelas professoras aos seus alunos tem a ver, também, como esse aluno as afetam esteticamente. Nesse sentido, é importante compreendermos como as professoras percebiam empaticamente o aluno da Roda de Alfabetização para que possamos entender melhor não só as suas práticas alfabetizadoras para com estes alunos, mas também o contexto em que elas se desenvolvem.

Exotopia, para Mikhail Bakhtin, é o dispositivo mais poderoso da compreensão humana em relação a outros seres humanos. Esse processo se caracteriza da seguinte forma:

Eu devo entrar em empatia com [...] outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Este é um movimento ético, estético, epistemológico e, por que não, metafísico de chegar o mais próximo possível da subjetividade do outro. Mas, a potencialidade dessa ação vai depender muito da nossa visão de mundo. Quanto mais ampla, aberta e amorosa for essa visão, mais positiva será essa experiência e os seus resultados. É mediante esse processo que podemos compreender a prática docente como um agir ético, um ato responsável/responsivo, nele o professor é convocado a compreender o aluno e o seu dever em relação a ele.

Paulo Freire corrobora com esse pensamento quando diz que uma prática docente ética:

Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 2002, p. 39).

Logo, o agir ético, esse ato responsável/responsivo de que fala Mikhail Bakhtin, e que sempre parte de um eu em direção a um outro como uma resposta, é sempre uma responsabilidade pessoal minha não importa onde eu esteja. Mesmo quando ocupo um papel representativo como o de professor, por exemplo, pois “Cada representação [que assumo na sociedade] não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal” (BAKHTIN, 2011, p.112) para com o outro nesse mundo.

Origem, característica e nível de aprendizagem do aluno da Roda de Alfabetização

Dado os devidos esclarecimentos iniciais sobre o conceito bakhtiniano de exotopia e suas implicações na compreensão fenomênica do mundo dos atos responsáveis/responsivos, atos que também se materializam nos discursos, partimos a partir deste momento, para a análise e compreensão dos discursos das professoras sobre os estudantes do projeto Roda de Alfabetização partindo da seguinte indagação: “Quem são e de onde vêm os estudantes que frequentam este projeto de intervenção?”.

Ana, Isaura, Maria, Branca, Joana e Luzia (nomes fictícios) são consonantes em dizer que estes alunos são oriundos de classe social menos favorecida, de famílias muito carentes e desarmonizadas, são estudantes com distorção idade/ano/série e que por isso eles já trazem consigo uma trajetória de insucesso em seu processo de alfabetização. Nesse sentido, o fracasso desse estudante é anterior à sua entrada na educação formal e que se agrava com o avançar de cada ano de sua escolaridade.

Essa situação é uma realidade compartilhada por inúmeros estudantes em diferentes partes do Brasil. Tacco e Branco (2008) chamam a nossa atenção justamente para essa problemática e para o papel que a escola vem desempenhando negativamente diante dessa questão. Ao evidenciar essa questão as autoras nos faz refletir sobre o papel de nossa prática e de que forma podemos transformá-la em instrumento de luta e de transformação diante de estruturas rígidas que se colocam à nossa frente. Para estas duas autoras:

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 inconteste quanto a idealizações sobre as condições necessárias para a aprendizagem efetiva [...] fazem com que alunos e professores se olhem, frequentemente, com desconfiança (TACCO; BRANCO, 2008, p. 40).

Por um lado, é importante que o professor considere o contexto social do seu aluno no planejamento e desenvolvimento de sua prática, porém, exaltar somente seus aspectos negativos pode levar o professor a cair em uma armadilha. Por não se sentir responsabilizado por estes fracassos, o professor pode manter as suas práticas isentas de questionamentos, uma vez que esse aluno, em tese, já traz consigo o germe do fracasso porque ele é aquela “criança que não aprende como a maioria e

não “acompanha” a turma; [...] [e] passa a ser considerada, muitas vezes, como incapaz para aprender” (SAMPAIO, 2008, p. 91).

É justamente por essa razão que Gimeno Sacristán irá chamar à nossa atenção para essa nossa ideia pré-construída do estudante com dificuldades em seu processo de aprendizagem:

É importante que o professor saiba que existe correlação entre as diferenças sócio-cultural e econômica dos indivíduos na sociedade com as oportunidades educativas e os resultados escolares, por exemplo. Mas também é preciso ajudá-lo a ver como essas diferenças se reproduzem nas próprias práticas que ele realiza, nos métodos [...] que ele preconiza etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 272).

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 reprodutor e até mesmo um agente sedimentador 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 uma prática docente ética.

Em conformidade com a fala das professoras, Soares (2003) entende que o fracasso escolar, em nível de alfabetização, não se explica somente pela complexidade do processo em si, mas tem bases também de ordem social, cultural, linguísticas etc., pois segundo a autora, do contrário “não se justificaria a predominância incidência desse fracasso nas crianças das classes populares” (p. 21). Portanto, não podemos negar que muitas vezes a escola atua como uma instituição dualista, seletiva e reprodutora das desigualdades sociais.

No entanto, a prática docente ética não pode ser passiva, ela precisa ser transformadora no seu alcance, e deve modificar a imagem que a criança que vivencia esse contexto vê refletida de si nos olhos do professor. Mesmo diante de uma força que obriga essa prática a reproduzir as desigualdades sociais ela resiste e reage. Do mesmo modo que entendemos que o histórico de fracasso do aluno não é algo dado, mas construído historicamente e socialmente devemos entender também que esse histórico é passível de mudança e de desconstrução.

As professoras também descrevem os alunos conforme as características percebidas por elas. Para Joana esse aluno era “aquele que estava com dificuldade, com a autoestima lá em baixo”. Luzia confirma: “São alunos com baixa autoestima, não tem interesse [...] e por serem indisciplinados eles acabam não querendo se dedicar muito”. Segundo Branca: “Eram alunos que já estavam muito desmotivados” e para Ana o aluno da Roda de Alfabetização era aquele aluno “preguiçoso, que já é o comportamento normal da sala de aula”.

Percebemos as que professoras ao construírem uma imagem alteritária desse aluno que frequenta a Roda de Alfabetização, desse aluno que precisa de uma ajuda em sua aprendizagem para além da sala de aula regular, convergem em seus discursos. Elas refletem e refratam, a partir de suas posições exotópicas, a imagem desse aluno enfatizando somente os seus aspectos negativos, reproduzindo assim um retrato, uma representação simplificada desse aluno.

É importante entendermos que “*refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...] diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 50-51, grifos do autor) e com essas refrações construímos o próprio mundo e as suas verdades, dado o seu poder cujo alcance inimaginamos. Quando professores compartilham e refletem, na escola onde atuam das mesmas interpretações/refrações elas acabam por construir uma verdade em relação a estes estudantes.

Em termos de nível de aprendizagem o aluno da Roda de Alfabetização para Ana muitas vezes era aquele “completamente cru em termos de alfabetização, não sabia nem ler e nem escrever”. Para Joana eles “não conseguiam ler, não sabiam o alfabeto completo. E havia casos que estava na parte pré-silábica, era só trabalhar mais um pouco. [Tinha] aqueles que não conseguiam realmente fazer nada”. E Segundo Isaura esse aluno “era fraquíssimo na leitura e na escrita”.

Quando Joana afirmou que teve alunos que não sabiam de nada, e Ana que alguns alunos eram “crus”, fica claro que elas estavam falando de uma perspectiva muito distante daquela vivenciada pelo aluno. Weisz (2002) diz que o professor deve sempre procurar, no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização retomar os conteúdos prévios dos alunos, e que estes conhecimentos prévios não devem ser confundidos com nenhum conteúdo já ensinado pelo professor.

Se o professor não sabe o que o aluno pensa sobre determinado conteúdo que ele quer que o aluno aprenda “o ensino que ele oferece não tem ‘com o que dialogar’” (WEISZ, 2002, 42) se torna uma prática sem muitas possibilidades. O “diálogo é a maneira criativa e produtiva do eu aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que [...] é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções” (GERALDI, 2013, p.15) dialógicas.

Joana demonstra, em sua fala, conhecer os critérios de base construtivista de classificação dos alfabetizandos na fase de escrita, estudados e evidenciados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em seu livro *Psicogênese da língua escrita*. No entanto, demonstrou não reconhecer esse pensamento em sua prática, uma vez que

[...] a psicogênese da língua escrita abriu esta possibilidade de o professor olhar para a criança e acreditar que para aprender ela pensa, que aquilo que ela faz tem lógica e que se eu não enxergo é porque não tenho instrumentos suficientes para perceber o sentido que está posto ali (WEISZ, 2002, p.45).

A partir de então podemos compreender que não existe criança que não sabe de nada, não importa em qual fase ela esteja: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético. Ou mesmo anterior a estas fases. Leitura e escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985):

[...] inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição do conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (p.11).

As autoras entendem que existe um caminho que deve ser percorrido pela criança para que a escrita vá adquirindo sentido e se constitua em objeto do seu conhecimento, desde as garatujas aos dois ou três anos de idade até a escrita alfabética, “o final desta evolução”.

A imagem refratada do aluno a partir no discurso docente

Mikhail Bakhtin (2011) reconhece três tipos de relações no mundo: entre objetos, entre sujeito e objeto e entre sujeitos. Somente as relações entre os sujeitos mutuamente se influenciam. Não importa o lugar ocupado pelo sujeito na arquitetônica do mundo, na condição de seres abertos e inacabados estamos sempre nos constituindo na relação com o outro. É por meio da relação com o

outro que o sujeito se apercebe e encontra a sua posição no mundo, o seu lugar.

Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem outras (BAKHTIN, 2011, p.366).

Por essa razão acreditamos fazer-se necessário compreender, do ponto de vista das professoras, como eram estabelecidas as relações entre os alunos que frequentavam o projeto e os demais sujeitos na escola, principalmente os seus colegas de sala, para melhor entendermos de que forma estas relações podem ter afetado não somente a forma como as professoras conduziam às suas práticas alfabetizadoras, mas também na imagem de si que os estudantes do projeto viam refletida nos outros membros escola.

Com exceção da professora Isaura que não via problemas na forma de se relacionar entre alunos, todas as demais professoras foram categóricas ao revelar que os alunos da Roda de Alfabetização sofriam discriminação por parte dos seus próprios colegas de sala. Para Ana, inclusive, a relação entre os alunos era a principal parte negativa do projeto. Eles até ressaltaram os termos com os quais os alunos que não frequentavam o projeto se utilizaram para se referirem aos demais colegas, eram termos como: burros, analfabetos, fracos, etc.

Notemos que a percepção de que os alunos que frequentavam o projeto eram fracos, alunos que não sabiam nada, julgamentos feitos supostamente por outros alunos, seus colegas, são similares às concepções que as professoras demonstraram ter desses mesmos alunos, no tópico anterior, só que agora, nesse tópico, esses discursos são atribuídos a outros sujeitos, aos alunos que permaneciam na sala de aula todo o tempo, enquanto seus colegas saíam no meio da aula para serem atendidos no projeto.

Julgamos, a partir das falas que são ecoadas pelas professoras, que a circulação de discursos como estes na escola, em relação aos alunos atendidos no projeto e reproduzidos pelos próprios colegas de turma, pode tê-los prejudicado ainda mais em seu processo de aprendizagem, uma vez que “a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação de luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p.298) e, em se tratando de “iguais”, essa interação pode ser ainda mais significativa.

De acordo Sacristán (2000):

A influência entre iguais foi considerada como um dos âmbitos educativos mais importantes na educação escolarizada e extraescolar. O grupo de iguais é básico no desenvolvimento social, moral e intelectual como fonte de estímulos e de atitudes de todo tipo. São conhecidos os correlatos entre diferentes aspectos da sociabilidade dentro da aula e o rendimento acadêmico ou atitudes para com a escola, etc. (p.93).

Talvez por essa razão algumas professoras considerassem a relação entre os alunos como a parte negativa do projeto, superando inclusive a organização do tempo pedagógico do mesmo (estamos nos referindo ao momento em que a Roda de Alfabetização deixou de ocorrer no turno oposto e passou a dividir com o ensino fundamental regular o mesmo turno).

No entanto, a especialista em alfabetização Telma Weisz chama a nossa atenção para o fato de que

não é somente pelo discurso verbal que os alunos assimilam o que negativamente é pensado sobre eles, ela salienta que:

[...] os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário – esse é um território em que não é [só] o discurso que manda, mas [também] a crença que nos orienta. Não há prejuízo maior para alunos com mau desempenho do que professores descrentes de sua capacidade: isso reforça a imagem de fracasso que, certamente, eles já cultivam. Reforça também, para todos do grupo, uma imagem negativa desses alunos, e não é difícil prever as consequências desastrosas para o convívio social na classe (WEISZ, 2002, p.107).

A autora ressalta a sensibilidade da criança não somente diante dos discursos verbais, mas podemos presumir um olhar, um gesto corporal, um silêncio em um momento significativo, uma organização de classe, dentre tantas outras formas de linguagem que levam o aluno a compreender e a sentir o que pensam sobre ele e muitas vezes assimilam e internalizam esse pensamento. Mas o que a autora ressalta ainda é que quando o professor desacredita ele é responsável pela apropriação dessa descrença por outros sujeitos no entorno.

Por essa razão Maria observou que os estudantes foram resistentes ao projeto e Joana entende que os discursos dos colegas afetou a autoestima destas crianças e na sua motivação. Um aluno que vem com histórico de muitas repetências ao se deparar com situações de discriminação por conta da sua dificuldade em aprender, esse aluno têm grandes chances de fracassar no processo de sua aprendizagem ou de até mesmo desenvolverem um bloqueio, pois “é da condição humana não suportar o fracasso continuado” (WEISZ, 2002, p.97).

Esse fenômeno da discriminação na escola é um problema bastante sério, afeta diretamente o desenvolvimento físico, psíquico, emocional e comportamental de muitas crianças ainda nos primeiros anos de escolaridade. Reafirmando as palavras de Weisz (2002), “é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como “os fracos” – uma condição absolutamente desfavorável a sua aprendizagem” (p.107).

A professora Ana entende que esses atos discriminatórios “*a priori* era menino mesmo brincando e tudo”, ou seja, por não se caracterizar em casos de agressão física e sim “piadinhas” Ana não via isso como algo mais sério, ao contrário de Joana e Maria que notaram o reflexo dessa violência na imagem que a criança fazia de si mesma, na sua autoestima, na sua relação com o projeto, refletindo, assim, em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Barbosa (2011) a escola pode ser um espaço que reforça e naturaliza todo e qualquer tipo de violência.

As brincadeiras de mau gosto, disfarçadas por um duvidoso senso de humor, é *bullying*. Um fenômeno até então considerado corriqueiro e “normal”, na maioria das escolas, tem sido foco de estudos, no Brasil, a partir dos anos 1990 e considerado um problema grave (BARBOSA, 2011, p.1-2).

Apesar de não considerar as ações negativas dos alunos para com os colegas da Roda de Alfabetização agressões grave, mas ter dito anteriormente que a relação entre eles era a parte negativa do projeto, Ana se sente na obrigação de intervir junto aos alunos que cometiam essa violência: “aí você tinha que trabalhar essa necessidade [...] a gente falava que todo mundo tem um

tempo para aprender, cada um tem suas necessidades e [...] que uns precisava um pouquinho mais de [...] reforço do que outros”.

Além de Ana, Maria também relata ter sentido a necessidade de intervir nessa situação, uma vez que ela, na condição de professora do projeto que só tinha acesso aos alunos que sofriam a violência ela mostra como era a sua abordagem:

Mas aí a gente foi trabalhando com eles (os alunos da Roda de Alfabetização) [...] e eles foram [...] [se] conscientizando que eles precisavam daquilo [...] e que não era porque eles eram inferiores aos outros [...]. [Isso] fez com que diminuísse essa questão né, dos outros (alunos que não frequentavam o projeto) ficarem achando que eles eram inferiores ou eram burros ou coisas do tipo que eles falavam no início.

Ana demonstra que usava como estratégia contra a discriminação a valorização de diferentes habilidades dos seus alunos que frequentavam o projeto, procurando evidenciar diferentes capacidades, com o intuito de valorizá-los naquilo em que eles se sobressaíam individualmente em relação aos demais.

De acordo Pérez (2008), a alfabetização é um conceito em constante movimento e nos últimos anos houve mudanças significativas tanto no conceito como na forma de conceber e realizar a alfabetização. Alfabetização pode se estender e ser entendida em vários domínios para além da aquisição da leitura e da escrita.

A alfabetização como um conceito plural, implica um enfoque integrado e flexível, articulado a todos os aspectos da vida cotidiana e que, para além da comunicação oral e escrita, traduz na concepção complexa de linguagem: unidade na diversidade que inclui o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar [pintar] etc. (PÉREZ, 2008, p.199).

Não podemos afirmar se Ana estava a par dessas novas teorias que discutem as diferentes alfabetizações e/ou diferentes dimensões da alfabetização, ou não, no momento de sua intervenção junto aos seus alunos, mas acreditamos que foi uma prática acertada enaltecer aquilo que cada um que frequentava a Roda de Alfabetização fazia de melhor, uma forma mais abrangente de pensar e conceber a alfabetização.

Ana entende que esta situação entre os alunos foi uma questão superada em sua sala de aula, quando ela relata que uma adolescente que não sabia ler nem escrever, após três meses frequentando a Roda de Alfabetização, conseguiu ler na sala de aula. Tal acontecimento, segundo ela, mudou o olhar dos alunos que não frequentavam o projeto sobre os colegas que frequentavam. Esta mudança foi tão importante para os alunos ao ponto de Ana relatar a reação dos colegas em sala de aula: “até [de] se manifestarem de forma tão positiva de aplaudir a colega quando ela começou a ler na sala”.

As professoras especificam que essa situação de discriminação em relação aos alunos que frequentavam o projeto, pelos próprios colegas de sala, ocorreu somente no início. Joana diz ter conseguido contornar essa situação com os seus alunos. Isto é um acontecimento bastante positivo, certamente que uma boa relação entre os alunos favorece um ambiente melhor para a sua aprendizagem. Conforme Weisz (2002): “Se as práticas de ajuda extra fizerem parte do cotidiano da sala de aula e da escola, todos começarão a concebê-las como naturais e necessárias: um recurso do qual qualquer um pode precisar e se beneficiar, não sendo exclusividade de poucos” (p.106).

Uma questão para refletir

Ao compreendermos como as professoras concebiam o aluno da Roda de Alfabetização, além de entendermos o direcionamento de suas práticas alfabetizadoras, também tivemos uma ideia da concepção de si que era vivenciado pelo aluno através das suas professoras. Uma vez que o sujeito toma consciência de si e se define sempre a partir do outro, e esta vivência implica, certamente, tanto em aspectos positivos quanto negativos por que,

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes a nossa própria consciência: desse modo levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro (BAKHTIN, 2001, p. 13-14).

Portanto, o professor, de um modo geral, é responsável não somente pela aprendizagem do seu aluno, mas, também pela imagem que o aluno constrói de si através de sua relação com o professor e demais colegas. Ao ressaltar somente os aspectos negativos desse aluno o professor acaba ajudando-o a internalizar e a sedimentar uma construção negativa de si mesmo, portanto, o professor também acaba se tornando responsável pela não alfabetização desse aluno, pelo seu insucesso.

Em uma concepção bakhtiniana, Souza e Albuquerque (2013) 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. Podemos destacar três momentos de tomada de consciência do sujeito, que se revelam no encontro na vida: *o outro para mim; eu para o outro; eu para mim mesmo* (p.52, grifos das autoras).

Percebemos que as professoras veem o aluno da Roda de Alfabetização a partir de três perspectivas: centrada na sua origem socioeconômica, em suas “características pessoais”, características resultantes de suas próprias interpretações e, por fim, centrada em seus níveis de aprendizagem e trajetórias de insucesso escolar. Ressaltamos que nas três perspectivas as entonações foram de caráter negativo.

De acordo Amorim (2009) o “sentido de um pensamento é a sua entonação. Ali onde um pensamento deixa de ser não-indiferente é exatamente o ponto/acontecimento do seu sentido” (p.24). As entonações das professoras se mostraram convergentes porque a “entonação, para Bakhtin, é sensível às vibrações da atmosfera social, e é através dela que os interlocutores entram em contato” (KRAMER, 2013, p.35) atribuindo assim, sentidos semelhantes a semelhantes “objetos”.

E como é possível desconstruir esse olhar estigmatizado em relação aos alunos que ficam à margem do processo padrão de educação? Pelo processo de educação. Nós professores temos que educar nossas capacidades apreciativas para olhar os alunos, ouvi-los, senti-los e a partir de então, refletir sobre as nossas práticas docentes em relação à capacidade e as potencialidades desses alunos. Porque somente depois que ampliarmos a nossa capacidade apreciativa e mudar a imagem que temos desse aluno seremos capazes também de transformar a nossa prática.

De acordo com Costa (2002), o modo como concebemos o nosso aluno está atrelado a diferentes componentes internos e externos a nós que refletem na imagem que temos desse aluno. São as “nossas representações internas das realidades externas [...] nossos modelos mentais, conceitos,

preconceitos, ideologias, fantasias, valores, referências e perspectivas fundamentais em experiências anteriores” (COSTA, 2002, p.79).

Conclusão

Compreendemos que, com suas representações, opiniões, crenças, valores e posicionamentos as professoras refletiram e refrataram esteticamente o aluno da Roda de Alfabetização somente com características desfavoráveis a sua aprendizagem, e que, de certa forma reforçava suas dificuldades no processo de alfabetização, pois esse acabamento estético deu origem a um ser cuja imagem foi apropriada por outros sujeitos na escola, disseminando assim uma imagem engendrada e que não corresponde a este aluno em suas potencialidades.

Entendemos também que, ao se relacionarem com esse aluno a partir da imagem que elas próprias criaram sobre ele, as professoras não se sentiam responsabilizadas pela condição do aluno de não está alfabetizado e nem pela forma como eles avaliavam a si próprios, correndo o risco de manter assim as suas práticas estáveis e não reconhecendo os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem e não valorizando os seus conhecimentos prévios. Portanto, evidenciamos que as práticas direcionadas a estes alunos eram frutos de um pensamento que viam esses alunos através das suas fragilidades, evidenciadas através de um parâmetro pré-estabelecido de aluno ideal e não por suas capacidades e potencialidades.

Essa imagem estereotipada em relação ao aluno da Roda de Alfabetização acabou sendo apropriada por outros sujeitos na escola, inclusive pelos seus pares, ao ponto de algumas professoras considerarem a relação entre os alunos do projeto e os demais, a parte negativa do projeto. A maioria das professoras concorda que os alunos que frequentavam o projeto eram discriminados pelos próprios colegas. Enquanto algumas percebiam essas atitudes como brincadeiras de criança, outras viram os reflexos dessa violência na insegurança dos alunos, afetando diretamente na sua autoestima e na sua motivação para aprender.

Acreditamos que um dos grandes desafios hoje, da escola pública brasileira, é refazer e recompor essa imagem “degradada” que se tem dos alunos, que por motivos variados, encontra-se em situação de dificuldade na aprendizagem, em seu processo de alfabetização. Infelizmente, historicamente construiu-se uma cultura em que a escola tem optado pelo não tensionamento das problematizações, ao contrário, ela tem realmente reiterado a estigmatização do social no âmbito escolar, ela faz aquilo o que silenciosamente já vem fazendo, que é o processo de naturalização da repartição das crianças nas turmas. Então os melhores em excelência em uma determinada turma e os piores os degradados em outra.

Referências

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, p.17-44.
- BARBOSA, R. C. **Bullying**: uma naturalização de difícil convivência. Asa Branca, 2011, p.1-18.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: **Ministério da Educação**, 2013.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p.9-32.
- COSTA, C. M. A influência do esquema conceitual referencial e operativo na relação professor/aluno no processo ensino/aprendizagem. In: KULLOK, M. G. B.(Org.). **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: EDUFAL, 2002, p.75-87.
- FARACO, A. C. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coletivo Sabotagem, Digitalizado: 2002.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.11-28.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.29-46.
- PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Leite Regina; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, p.178-201.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAMPAIO, C. S. A complexidade do processo ensino aprendizagem: o desafio de uma prática alfabetizadora comprometida com a inclusão social. In: GARCIA, L. R.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008, p.89-108.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, Maria. Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.47-68.
- TACCO, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n.1, 2008, p.39-48.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

* 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.