

**Por Práticas Compartilhadas de Aprender e Ensinar *Com*
As Crianças. Diálogos Com Bakhtin e o Círculo**

**For shared learning and teaching practices *with* children. Dialogs
with bakhtin and the circle**

Vanessa França Simas*

*Secretaria Municipal de Educação de Campinas, Campinas-SP
e-mail: vanessafsimas@gmail.com

Liana Arrais Serodio**

**Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas-SP, 13083-970
e-mail: serodio@unicamp.br

Patrícia Yumi Fujisawa***

***Secretaria Municipal de Educação de Louveira, Louveira-SP
e-mail: patyfujisawa@gmail.com

Resumo: Neste texto abordaremos o ensinar e o aprender na escola, como atos responsáveis construídos *com* as crianças e não *para* elas. Para isso, tratamos das práticas docentes de turmas em processo de alfabetização, em primeiros anos do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo, através das materialidades produzidas pelas crianças em aulas mediadas por professoras-pesquisadoras. Estas materialidades compõem-se de textos coletivos das turmas e narrativas das professoras sobre as propostas desenvolvidas nas relações com as educandas e os educandos. A partir da metodologia narrativa de pesquisa em educação, em diálogo com os aportes bakhtinianos fazemos interpretações das práticas docentes. Percebemos que quando o contexto extraverbal foi compartilhado, pois o que as crianças levaram para a escola foi considerado nas propostas desenvolvidas pelas turmas, houve mais envolvimento e o ensinar e o aprender passaram a ser compartilhados por todos, deixando de ser respostas mecânicas para se constituírem como atos singulares. É no ato que o mundo da vida e o mundo da cultura se unificam, os atos das professoras-pesquisadoras, portanto, precisaram unificar o mundo da vida que acontece no cotidiano escolar ao mundo da cultura letrada. Defendemos, assim, a necessidade de uma escuta responsiva da vida e das culturas produzidas pelas educandas e pelos

* Doutora em Educação pela UNICAMP, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Espanha), Pesquisadora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campinas.

** Doutora em Educação pela UNICAMP, Pesquisadora-Colaboradora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, Co-coordenadora do GruBakh - Grupo de Estudos Bakhtinianos vinculado ao GEPEC; Professora e Orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação-UNICAMP.

*** Mestra em Educação Escolar pela UNICAMP, Pesquisadora do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada, Professora da Rede Municipal de Ensino de Louveira.

educandos, de modo a possibilitar a construção de sentidos e jeitos de pensar e fazer a leitura e a escrita em contextos reais.

Palavras-chave: prática de ensino; escuta; compreensão.

Abstract: In this text we will approach the acts of teaching and learning in school, as responsible actions that build themselves with children and not for children. In order to do that, we deal with the teaching practice of classrooms going through the literacy process, in the first years of elementary school, in two public schools in the state of São Paulo, through materials produced by the children during classes mediated by teacher-researchers. Such materials being collective essays of the class and narratives of the teachers on the proposals that were developed in the dynamics with the students. Starting with the narrative methodology of educational research, alongside with the Bakhtinian contributions we will provide interpretations of the teaching practices. We realize that when the non-verbal concepts were shared, as what the children bring to the school was taking into consideration in the propositions they developed, there was more participation, and the teaching and the learning started to be shared by everyone, going from thoughtless answering to become singular actions. It is in the action that the worlds of life and culture become one, the actions of teacher-researches, thus, need to make a single world of the life that happens in the everyday school world, and the cultures produced by the students, in order to make possible the construction of senses and ways of thinking and to make reading and writing in actual current contexts.

Key-words: teaching practice; listening; comprehension.

ANTES DE QUALQUER CAMINHAR: A NÃO INDIFERENÇA

Neste artigo, abordaremos o ensinar e o aprender a partir de uma perspectiva de trabalho que se realize *com* as crianças, e não *para*¹ as crianças (FREIRE, 2005), trazendo, com maior ênfase, os pensamentos de Bakhtin e o círculo² para a discussão. A filosofia bakhtiniana, que entende o sujeito como ser dialógico que se constitui com o outro por meio das linguagens, tem nos ajudado a pensar as relações escolares a partir de uma perspectiva da interação: o outro e o eu. Além de tomarmos o diálogo como meio de compreensão, tomamos a “compreensão como diálogo” (BAKHTIN, 2016, p.95), uma compreensão que acontece com o diálogo, “compreensão ativo-dialógica” que é inserida

¹ Durante o artigo, optamos por destacar em itálico o *com* e o *para*, de modo a evidenciar que quando falamos em ensinar/aprender/fazer estamos em diálogo com Freire (2005) quando diz que uma educação para a liberdade se faz *com* os sujeitos e não *para* eles.

² Embora não nos deteremos nessa discussão, faz-se necessário dizer o que estamos entendendo por Bakhtin e o círculo: um grupo que junto estudava, discutia e produzia. Segundo Bakhtin (BAKHTIN; DUVAKIN, 2008), eram denominados por “círculos”, em sua época, os grupos formados por estudiosos, orientados comumente por algum deles. Grillo e Américo (2017) apresentam um documento, plano de escrita de Volóchinov, “rico em indícios materiais de que houve uma colaboração estreita entre Bakhtin, Medviédev e Volóchinov na segunda metade dos anos 1920, da qual todos os três se beneficiaram em obras posteriormente publicadas” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 268), o que também corrobora para a nossa compreensão de que eles formavam um círculo.

“no contexto dialógico” no qual os sujeitos se relacionam atribuindo-se, e às coisas, valores (BAKHTIN, 2017, p.63), incorporando-os na unidade de seus atos. Aqui entendemos compreensão como produção de sentidos ou, ainda, “respostas a perguntas” (BAKHTIN, 2017, p.41).

Uma professora que tem consciência de que há diferença entre (1) ensinar para obter respostas esperadas e padronizadas como se as crianças fossem objetos programáveis e (2) ensinar para que as crianças tenham e compartilhem questões humanas inusitadas e singulares como acontece na vida, reconhece a intersubjetividade característica da sua profissão, na qual se ensina a outros sujeitos, aprendendo também com estes sujeitos resistentes a qualquer programação. Essa professora pode criar, intencionalmente, oportunidades para trabalhar com as respostas singulares das crianças e não para que elas supostamente aprendam a trazer resultados genericamente corretos, tendo um currículo ou um plano acima das relações. Saber que as relações de ensino se dão entre um sujeito e outro parece óbvio, mas as relações de ensino, por vezes, se pautam em relações entre um sujeito e a aplicação de uma técnica, de uma práxis, de uma teoria!

Vale trazer Bakhtin, ao dizer dos objetos e dos sujeitos, sistematizando três tipos de relações:

- 1) Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.;
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto;
- 3) Relações entre sujeitos — as relações pessoais, as relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a aprendizagem, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc (BAKHTIN, 2017, p.30).

Uma professora que se assume sujeito entre sujeitos tem condições de reconhecer as diversas relações que têm lugar na escola, tirar proveito desse saber e, principalmente, como princípio, evitar a “coisificação” (BAKHTIN, 2017, p.31) das educandas e dos educandos³ e seus enunciados.

No contexto das relações entre sujeitos, nossos atos (BAKHTIN, 2010a) (das professoras) são responsivos às crianças, também porque acreditamos que são elas a

³ Escolhemos nos referir às crianças também por educandas e educandos porque acreditamos na educação libertadora proposta por Freire (2005). Trazemos essas palavras em diálogo com ele — como um percurso de educar-se educando o outro e de ser educado educando o educador —, compreendendo as crianças tanto como educandas quanto como educadoras.

principal razão de estarmos na escola. Mais do que a uma demanda externa – uma metodologia pedagógica definida *a priori*, o uso obrigatório de um material didático, etc –, que pode nos movimentar mecanicamente, resolvemos agir em resposta às educandas e aos educandos, possibilitar que elas e eles façam perguntas e busquem respostas.

Além disso, se não pensarmos no meio em que essas crianças estão inseridas, nas culturas e nas histórias que vivem e transformam dia a dia, mas, ao invés disso, pensarmos somente no conteúdo e no material didático que “devemos” trabalhar, nosso ato não estará respondendo às educandas e aos educandos, mas a outros interesses, outras demandas que circulam pelo meio escolar. Estes interesses e demandas pouco nos auxiliam a entender e a construir conscientemente nossa relação com as crianças por meio do diálogo. Pelo contrário, eles têm instituído comumente a aula como espaço-tempo de explicações e informações, por vezes, sem sentido para com a vida que levam as crianças, como também, muitas vezes, nos têm levado a distanciamentos e ausências de compreensão daquilo que se quer ensinar. Além do mais, isso não quer dizer que as crianças não produzam compreensões das tantas outras coisas que acontecem numa aula. Não são estes outros interesses, portanto, que defendemos como interlocutores de nossa prática de ensino.

Freire (2005) vem ao encontro das reflexões que fazemos com Bakhtin, ao pensar nossas práticas no cotidiano escolar, quando discorre sobre uma educação como prática libertadora. Ao mencionar que a pedagogia do oprimido é “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele” (FREIRE, 2005, p. 34, itálico do autor), fundamenta ainda mais a importância que temos atribuído a uma prática da escuta que responde (PONZIO, 2010a). Essa escuta tomada como ato responsável (BAKHTIN, 2010a) não fica sem resposta nem quando deixa de ser verbalizada, pois pode também responder com gestos, com imagem pictórica e até com um silêncio propositalmente expressivo, por exemplo.

Para fazermos *com*, precisamos nos colocar não somente num lugar de ensinar, mas principalmente de aprender juntos, de não somente ouvir, mas responder. Precisamos de uma escuta que apreende e compreende e se torna responsiva, mesmo que não tenhamos respostas diretas ou imediatas às perguntas, porque não sabemos tudo o que as crianças querem saber e acreditamos que as respostas precisam ser construídas no coletivo e por cada uma das crianças e das professoras. Desta perspectiva, o ensino deve partir das necessidades e das histórias das crianças. É na relação com elas que vamos alcançando quais propostas poderão fazer sentidos ou não.

Com posição axiológica assumida, em diálogo com esses autores, com nossos pares e principalmente com as crianças, seus meios de expressão e suas histórias, questionamo-nos sempre: nossas práticas de ensino estão sendo responsivas às educandas e aos educandos ou as demandas provenientes de outros sujeitos?

Pensando na necessidade dos nossos atos serem responsivos às crianças e não indiferentes (BAKHTIN, 2010a) a elas, para uma formação compreensiva “entre consciências independentes e imiscíveis e vozes plenas⁴” (BAKHTIN, 2013, p.4), continuaremos neste texto a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita praticados em nossas turmas. Para tanto, nos valem da metodologia narrativa de pesquisa em educação (SERODIO; PRADO, 2015). Em relação com as crianças narramos e pesquisamos as nossas práticas e é este movimento que permeia a construção deste artigo. Revelaremos compreensões — que foram se dando a partir de um narrar reflexivo — sobre as nossas práticas de ensinar *com* as crianças e não *para* elas. Nossa reflexão será feita em diálogo com a filosofia bakhtiniana e com a materialidade composta por produções das educandas, dos educandos e nossas. Esse conjunto de registros de parte do que temos construído com as crianças quando escutamos suas histórias, sentidos e vivências conosco e também com outros, nos revela muitas possibilidades de sermos responsivas a elas. Escolhemos, neste momento, trazer materialidades que foram possíveis em um contexto em que as crianças estão no lugar de autoras de suas produções e aprendizagens.

ALGUMAS REFLEXÕES NO DIÁLOGO COM BAKHTIN E O CÍRCULO PARA PENSARMOS CAMINHOS POSSÍVEIS

Ao pensar em possibilidades de propostas que tenham sentido para as crianças em fase de alfabetização, fazemos uma analogia com o que Volochínov (2013) diz sobre o contexto extraverbal da enunciação. Em seu texto *A palavra na vida e a palavra na poesia – Introdução ao problema da poética sociológica*, para explicar o contexto extraverbal, dá um exemplo de uma conversa na qual o sujeito olha para a janela e diz “bem”, o que é incompreensível para a leitora e o leitor que não têm mais informações em relação a essa

⁴ Consciências/vozes que mantêm uma relação de igualdade, todas plenas de valor.

conversa e ao contexto. Para que a enunciação fosse compreensiva seria necessário justamente o contexto extraverbal, composto por três aspectos:

1) um horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc.); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhada pelos dois, e finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, desta situação (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 78).

O autor trata da comunicação verbal, mas podemos pensar nesses aspectos em relação às propostas pedagógicas feitas às crianças. Quando, por exemplo, voltamos às antigas cartilhas que apresentam expressões semelhantes a “Ivo viu a uva” para ensinar a letra “v” e as sílabas decorrentes, percebemos que a estas cartilhas faltavam todos os aspectos do contexto extraverbal e, analogamente, do contexto “extrapropósito” que não envolvia a maioria das educandas e dos educandos. Por que seria necessário saber que Ivo viu a uva? Que Ivo? Que uva? O que nós e as crianças faríamos com essa informação? O que pensaríamos sobre ela? Talvez uma possível resposta possa ser: nada.

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (...) à representação-descrição histórica e à percepção estética (...) é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação (BAKHTIN, 2010a, p. 42).

Quando os atos de aprender a escrever e a ler estão separados da realidade histórica do seu existir, eles deixam de ter uma função real para quem os está praticando, deixam de estabelecer relação com o evento único e irrepitível da vida. Se não proporcionarmos às educandas e aos educandos situações que justifiquem a expressão de suas vivências, nesse caso, por escrito, pode ser que não tenha sentido, para elas e eles, escrever e ler. Para muitas crianças, que não vivenciam outras situações sociais de escrita e leitura fora da escola, a produção de sentidos destas práticas precisa ser alavancada com situações reais de necessidade do uso da leitura e da escrita e, inclusive, com novas brincadeiras. Podemos inferir isto ao vê-las em sua vida, observando a seriedade com que brincam.

Pensamos que, quando reduzido a simples técnica, descolado da vida das crianças, o ensino da leitura e da escrita tende a se distanciar de um (1) horizonte espacial compartilhado, de uma (2) compreensão comum da situação e de uma (3) valoração compartilhada (VOLOCHÍNOV, 2013); acabando por reproduzir um sistema massificado

de produção em que as culturas e as histórias das educandas e dos educandos são silenciadas tanto por não serem permitidas ou valorizadas dentro das escolas, quanto por simplesmente não serem ouvidas e muito menos respondidas à altura de suas consciências. É necessário criar outras oportunidades, a partir do que nos sugerem suas culturas familiares e as culturas da infância (HORTELIO, sem data), escutando as crianças.

Num ensino reduzido a simples técnica – numa situação em que é esperado que todas as educandas e todos os educandos pensem, aprendam, recebam as informações da mesma maneira e, após recebê-las, as transmitam e as reproduzam também da mesma maneira –, a palavra tende a impor um sentido único, sendo por isso arrogante (PONZIO, 2019) diante de quem não sabe, ou sendo até mesmo violenta, uma vez que pode levar à univocidade, à unilateralidade e à unidirecionalidade (PONZIO, 2019) de acerto *versus* erro. Tomando o exemplo que demos anteriormente, quando Ivo vê a uva e algumas crianças não têm como dizer das relações que constroem com as uvas e os Ivos, por não verem, por vezes, sentidos nas uvas e nos Ivos das cartilhas que as acompanhavam, atrevemo-nos a dizer que as palavras podem vir a ser tomadas como arrogantes e violentas pelas crianças, que delas se afastam.

Quando as demandas externas ganham uma proporção maior do que as demandas das crianças, cria-se um “hiato extratemporal” (BAKHTIN, 2018, p.19, p.21). O autor define essa característica na assimilação do tempo e do espaço pelos autores do romance grego clássico, em que as personagens não sofrem mudanças com o deslocamento geográfico ou a passagem do tempo, fazendo dos seus presentes um vazio. No cotidiano escolar, este hiato parece ocorrer justamente quando se retira o valor do tempo e do espaço em que a criança vive, o mundo da vida! Esta desvalorização do mundo da vida é uma atitude extremamente grave, se pensarmos que o mundo da cultura (especialmente as ciências) vai constituindo as crianças conforme elas vivem sócio-culturalmente e na medida em que crescem. Se, no cotidiano escolar, a preocupação recai somente no futuro (neste caso, crianças que precisam apresentar uma escrita alfabética no final do ano letivo), ficam inviabilizadas as tomadas de consciência das singularidades irrepetíveis da vida (BAKHTIN, 2010a), que deixam de ser notadas e consideradas no planejamento da professora e no processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

Essa impressão de haver um hiato extratemporal, um esvaziamento do tempo presente, quando se pensa somente no futuro sem se considerar o processo que se dá no mundo da vida, também pode ser produzida se, ao assimilarmos valorativamente o espaço

e o tempo em que vivemos, começamos a tornar rotineiros os acontecimentos (GERALDI, 2010). Para evitar o hiato extratemporal, não basta valorizar o processo, é preciso também não torná-lo rotina, rotina como a sempre repetição do mesmo.

Para que na relação outro-eu cada ato seja realizado, visto e valorizado, a relação entre professora, educandas e educandos não pode ser balizada pelas demandas externas. Estas não podem ser orientadoras das práticas de ensino, pois podem vir a invisibilizar a unicidade, a irrepetibilidade e a singularidade das relações entre o outro e o eu (BAKHTIN, 2010a), que são fundadas no princípio da não indiferença. Também a valorização das crianças como sujeitos de consciências plenas (BAKHTIN, 2013), constituídas pelas linguagens que elas podem expressar e realmente expressam (VOLÓCHINOV, 2017), pode não ocorrer quando a relação outro-eu deixa de fundamentar a prática de ensino.

Portanto, se a professora não puder perceber que cada momento vivido pelas crianças, dentro e fora da escola, tem repercussões em seus aprendizados, ela poderá não se dar conta de que o seu papel de ensinar passa por escutar e responder a elas e, quem sabe, intermediar a favor delas, em relação às demandas.

ESCUTAS RESPONSIVAS POSSÍVEIS DURANTE O CAMINHAR: AS HEROÍNAS E OS HERÓIS

Tomar a não-indiferença como princípio constitutivo do pensamento, por possibilitar pedagogicamente a expressão das crianças nas linguagens, pode nos levar a um movimento dialógico, e não mecânico (sequenciado segundo determinações externas), potencializando um tempo e um espaço sem hiatos extratemporais. Assim, quando deixamos a ideia Ivo e a uva de lado — não por qualquer tipo de implicância, mas por desconsiderar a vida e as culturas produzidas por nossas crianças —, mais coisas podem ser inventadas.

Relatamos a seguir a vivência de construção de um livro por uma turma de primeiro ano, composta por vinte e quatro crianças e uma professora-pesquisadora (FREIRE, 2005; DICKEL, 2007; ZEICHNER, 2007), para trazer uma materialidade decorrente de um posicionamento não indiferente às crianças e seus mundos da vida.

Turma dos Heróis é a denominação de um primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do interior de São Paulo, situada em bairro periférico, que

trabalhou durante um longo tempo com o tema heróis, já que esse havia sido o nome eleito pelo coletivo de crianças para essa turma.

Ao escutar as crianças em suas falas e atos, nas conversas sobre heróis e heroínas, nas brincadeiras de faz de conta — nas quais uma era a Viúva Negra, uma era o Hulk, outra o Homem de Aço e assim por diante —, professora, educandas e educandos construía(m) compreensões comuns sobre o mundo dos super-heróis e das super-heroínas que existe fora da escola (no espaço e tempo da cultura de suas famílias e comunidades) e, também, sobre o mundo das heroínas e dos heróis que ia sendo construído neste primeiro ano (no espaço e tempo do cotidiano escolar). A turma trazia para dentro das aulas este tema e ali produzia perguntas e buscava respostas, dando valores e sentidos culturais à escola e suas práticas; criavam outras possibilidades, para além das que viviam em suas casas ao brincar, conversar e assistir histórias de heroínas e heróis. Em aula, as crianças inventavam juntas as personagens, suas histórias, criavam brincadeiras, isso tudo sempre atrelado a um movimento de reflexão sobre a construção da escrita

Colocando-se em escuta, um tempo limitado e sequenciado foi se transformando em um tempo dialógico e disponível para a alteridade, numa relação de compreensão respondente (PONZIO, 2010a). Neste preenchimento do tempo e nesta valorização das relações, tanto as crianças quanto a professora foram se tornando autoras de seus trabalhos.

No movimento criativo e autoral, a turma foi aprendendo a ler e a escrever e ensinando a ler e a escrever também por meio das muitas conversas e criações sobre o tema heróis: as crianças faziam listas coletivas sobre os poderes que gostariam de ter e, para produzi-las, testavam suas hipóteses sobre a construção da escrita, pensando na letra inicial de cada palavra que queriam que estivesse na lista, nas letras finais, nos sons de cada sílaba, nas letras que poderiam utilizar para compô-los, comparando os sons com sons de outras palavras já conhecidas por elas; fizeram cruzadinhas, nas quais precisavam encontrar os nomes de cada heroína e de cada herói, e construíram outras cruzadinhas para que suas colegas e seus colegas pudessem fazê-las.

Entre muitas outras invenções que dali saíram, o livro *A Heroína de Paris* foi uma delas:

A HEROÍNA DE PARIS

Era uma vez uma heroína que se chamava Mulher Maravilha. Ela salvava o país e saía voando. Enfrentava monstros, morcegos, dragões do tamanho de uma escola...

A heroína morava em uma cidade chamada Paris. Um dia ela começou a treinar karatê, porque havia um monstro gigante, maior que a lua, que ia dominar o mundo. O karatê servia para ela derrotar o monstro. O gigante estava destruindo a terra toda. A heroína deu uma voadora e ele caiu no chão. Ele desmaiou, mas acordou de novo. A mulher deu outra voadora e saiu o sapato dela. O sapato foi parar na boca do monstro e ele engoliu o chulé. Ficou tão tonto que caiu no chão. Como o monstro comeu o chulé, acabou ficando com dor de barriga e soltou um pum. Por isso, a Mulher Maravilha chamou seus amigos heróis para passar bom ar em Paris. O ar fedido acabou e as pessoas ficaram muitíssimo felizes. Por isso, todos inventaram de fazer uma festa, mandaram convites para os franceses "Convidamos todos para virem na festa em Paris", e colocaram *Oppa Gangnam Style* para dançar (Turma dos Heróis, 2015).

Para produzir o livro, a Turma dos Heróis discutiu muito sobre os heróis e as heroínas e durante um longo período do ano para escolher um ou uma dentre eles e elas, que representasse toda a turma. Conversavam e registravam em livro da vida⁵ (FREINET, 2001), faziam listas de intermináveis possibilidades de roupas, poderes, nomes, desenhavam e brincavam. Até que ficou decidido que fariam um livro sobre o herói ou a heroína que representaria aquela turma. Depois de uma votação, da apuração dos votos e do registro dessa apuração, para a qual foi construída uma tabela para interpretação dos dados, foi firmado um acordo: a heroína da turma seria a Mulher Maravilha!

A trama da história foi construída e negociada pelas crianças dia após dia. A professora era a escriba, ia escrevendo na lousa o que as crianças ditavam e, por vezes, ia perguntando como se escrevia cada palavra, para que as educandas e os educandos pudessem ir se desafiando em relação à construção da escrita. Sempre que as ideias se perdiam no texto, crianças e professora liam novamente tudo o que haviam produzido até então para, a partir do já inventado, continuar a história. Diante do que as educandas e os educandos traziam para o enredo, era necessário que outras discussões acontecessem. Quando uma menina sugeriu que a heroína morasse em Paris, professora e crianças precisaram buscar mapas, pesquisar sobre cidades, estados e países. Quando um menino sugeriu que o monstro fosse maior que a Lua, a turma também foi discutir sobre a Terra, sobre a Lua, sobre o Sol, sobre o sistema solar. Durante a escrita coletiva, muitas vezes, as educandas e os educandos precisaram conversar para escolher o rumo do texto, optando por colocar um acontecimento em detrimento de outro, ou discutindo a ordem dos

⁵ O livro da vida é um instrumento da pedagogia Freinet. A Turma dos Heróis produzia um livro da vida no qual as educandas e os educandos registravam os acontecimentos importantes da turma, bem como o que iam decidindo junto, onde deixavam materializadas "a sintetização e a fixação mágica de um pedaço da vida" (FREINET, 2001, p. 34).

acontecimentos que estariam no livro. Ao darem a obra por terminada, decidiram que gostariam de lê-la para as outras turmas da escola. Assim, a professora digitou a história, dividindo-a em vinte e quatro partes (o número de crianças que compunham essa turma), para que cada uma fosse ilustrada por uma educanda ou um educando.



(Imagem da capa e das oito primeiras páginas do livro *A heroína de Paris*)

Ao praticar o ensino *com* as crianças, *com* o que elas traziam para as rodas de conversa, *com* as falas que iam para o livro da vida e *com* as criações que iam nascendo na turma, crianças e professora foram aprendendo juntas: a ler e a escrever e a ensinar a ler e a escrever.

Se as crianças traziam as heroínas e os heróis para o cotidiano escolar, acreditamos que era preciso responder a elas. Era preciso que a professora não fosse indiferente às educandas e aos educandos. Pensar *com* as crianças, elaborar propostas que as fizessem pensar no uso e na construção da língua escrita a partir do que traziam era um ato responsável (BAKHTIN, 2010a) de escuta. Foi uma escuta responsiva, já que em resposta à vida que fluía na aula, que possibilitou a elaboração de questões realmente vinculadas às ações, produzindo, portanto, compreensões.

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem

indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua *inteiração* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado *contexto* (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade (BAKHTIN, 2017, p.62-63 – destaques do autor).

Professora, educandas e educandos podem ter desmembrado a compreensão em atos particulares porque parecem ter feito do tempo e do espaço que viviam, tempo e espaço presentes, percebendo o que era possível realizar a partir dos interesses comuns que foram expressos. Se, ao contrário, tivessem seguido o planejamento docente a partir das demandas externas, desconsiderando as expressões discentes, poderiam produzir um hiato extratemporal (BAKHTIN, 2018) naquela situação.

Nessa indissociação entre vida, arte e cultura (BAKHTIN, 2010b), a compreensão de cada uma e de cada um pode ter se desmembrado em muitos atos:

- (1) perceber o signo físico das grafias nas palavras que escolheram, dos fonemas, dos desenhos que davam forma a cada parte do livro;
- (2) reconhecer objetos e ideias conhecidas anteriormente e se inteirar de outras, até então desconhecidas: perceber que juntando certas letras, todas e todos entenderiam o que queriam dizer; perceber que com a escrita é possível registrar histórias, é possível criar algo autoral;
- (3) sair de um contexto próximo até um contexto mais distante, ao perceberem sua cidade circunscrita dentro de um estado, de um país, de um planeta, de um sistema solar;
- (4) perceber, quando foram ler seu livro para as outras turmas da escola, que sua história poderia ser compreendida por muitas e muitos, recebida de diversas maneiras, suscitando emoções diversas. Nesse caso, *A heroína de Paris* costumava despertar risadas por onde passava. Ou seja, a compreensão é ativo-dialógica, a produção que faz sentido para as autoras e os autores faz também sentido para as leitoras e os leitores.

Relatamos, em seguida, uma segunda proposta sob demanda das crianças. Trata-se de uma atividade conjunta de duas professoras-pesquisadoras de turmas de primeiros anos compostas por vinte e cinco crianças cada, de outra escola pública de Ensino Fundamental, situada também em bairro periférico de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Apesar das preocupações voltadas para o futuro, na tentativa de alfabetizar todas as crianças, as professoras estavam também se propondo a escutá-las e a tentar respondê-las em seus anseios, da melhor maneira que conseguiam. Consideravam, assim, as demandas das educandas e dos educandos em seus planejamentos.

Aconteceu que havia dois irmãos gêmeos em suas turmas (um em cada turma) que foram, aos poucos, ganhando fama na escola por serem mais inquietos que a maioria das crianças, por não seguirem as regras e os limites construídos (e, muitas vezes, impostos) no início do ano. As professoras perceberam que não era somente inquietude. Os dois irmãos demonstravam ser inseguros daquilo que sabiam e da potencialidade que tinham em aprender e que aquela possível insegurança acabava por atrapalhá-los nas propostas de atividades de leitura e escrita e mesmo nas conversas em que podiam dizer de si para os outros.

Impossibilitadas de serem indiferentes (BAKHTIN 2010a; PONZIO, 2010a) ao que escutavam nos corredores da escola sobre os meninos, as professoras se colocaram atentas e preocupadas em não reproduzir as falas de outros em relação aos irmãos. Por isso, pensaram em criar situações em que eles pudessem se expressar e dizer para as colegas e os colegas do que sabiam. Foram percebendo, nos momentos de roda de conversa, que eram recorrentes nas falas dos gêmeos os relatos de brincadeiras na rua, como empinar pipa e os passeios de bicicleta com o pai aos finais de semana. Ao se colocarem a escutá-los atentamente, perceberam mais do que as palavras que os meninos diziam: entenderam também, no contexto extraverbal, a empolgação e o sentido que davam para aqueles momentos que eram, até então, distantes da escola.

Escutando responsivamente (PONZIO, 2010a) as falas dos irmãos, um caminho encontrado pelas professoras foi o de viabilizarem em uma tarde a reunião das suas turmas, para que os dois conduzissem uma oficina de confecção de capuchetas. Assim, eles poderiam ventilar seus saberes, contar novamente as aventuras que tinham fora da escola e, talvez, perceber sentidos outros no cotidiano escolar.

As cinquenta crianças foram, então, reunidas no chão de uma das classes, seguindo as instruções dos irmãos e prestando atenção nos macetes das dobras, na importância da rabiola bem feita e no tipo de papel. Os gêmeos puderam assumir uma posição de autoria dos seus saberes, que foram sendo socializados nas histórias de pipas e capuchetas narradas durante aquela tarde, que terminou no campo da escola onde todas as crianças brincaram com suas produções.

A escuta responsiva (PONZIO, 2010a) e a não indiferença as suas demonstrações de insegurança abriram outras possibilidades de aprendizagem naquelas turmas e não somente para os gêmeos. Essa escuta que responde (PONZIO, 2010a) e fala não é a aquela que espera uma resposta determinada. Esta escuta respondente e responsiva fez com que as professoras e as crianças reunidas tornassem o encontro com os irmãos um encontro genuinamente social.

Motivadas por falas outras das educandas e dos educandos de que haviam gostado e aproveitado a tarde que passaram aprendendo a confeccionar capuchetas com os irmãos e, depois, empinando-as, as professoras se deram conta de que não podiam ser indiferentes.

A partir desses dizeres propuseram momentos diversos da rotina, em que as educandas e os educandos confeccionassem brinquedos do folclore brasileiro, como petecas e bilboquês, e brincassem produzindo uma massinha de modelar caseira. Assim, as atividades rotineiras eram interrompidas pelas professoras para que elas e as crianças trouxessem um pouco mais do mundo da vida para o ambiente escolar tão arraigado em suas próprias culturas e, ao mesmo tempo, tão potente e, por vezes, carente de encontros e sentidos como aqueles.

A produção dos brinquedos folclóricos foi realizada de modo que as crianças ajudavam umas as outras, compartilhando suas descobertas, como as artimanhas para dar o nó no barbante para a peteca ficar bem firme. Responsivamente (PONZIO, 2010a) elas iam escutando as dificuldades que as colegas e os colegas apresentavam durante a confecção e, da melhor maneira que conseguiam, iam ajudando. Naqueles momentos e também nas situações em que se colocavam a brincar com suas produções, as relações entre as crianças iam ganhando novas proporções, todas e todos eram produtoras e produtores de conhecimentos, assim como protagonistas daquelas novas histórias.

Deu-se o mesmo com a produção da massinha de modelar, que foi antecedida pela escrita da receita – como uma maneira de planejar, registrar e compartilhar os ingredientes e o modo de preparo – e também envolveu todas as educandas e todos os educandos

dessas turmas parceiras, em seus diferentes conhecimentos acerca da alfabetização e a testar suas hipóteses de escrita. A possibilidade de uma escrita coletiva, no sentido de estar aberta para que todas e todos participassem com aquilo que sabiam e tendo as professoras como escribas, aliada aos desenhos na lousa de copos e colheres usados como instrumentos de medida para a receita, ajudava quem ainda não lia e escrevia convencionalmente a participar das anotações e dos raciocínios matemáticos, ao trabalharem a ideia de dobro e de quantidade.

As professoras estavam, em várias situações, a escutar responsivamente as crianças e as demandas que elas traziam para dentro da escola, sem que isso significasse se distanciar dos conteúdos a serem compartilhados e compreendidos.

Nas situações de ensino aqui apresentadas, foram as falas das crianças em seus anseios e histórias que estiveram presentes e mobilizaram as práticas das professoras a fim de responderem de maneira responsável (BAKHTIN, 2010a; PONZIO, 2010a). A disponibilidade de tempo, espaço e atenção para a confecção de capuchetas, a produção de brinquedos folclóricos e o cuidado na escrita da receita de massinha de modelar possibilitaram que as crianças participassem ativamente de todas as propostas (fossem em relação à leitura e à escrita, aos conhecimentos matemáticos ou aos relacionamentos interpessoais), além de ensinarem às professoras diferentes modos de aprender e ensinar *com*.

TALVEZ O CAMINHO SEJA ESSE: APRENDER A ENSINAR *COM* AS CRIANÇAS

Discutimos e narramos até aqui situações de ensino, que acreditamos terem sido possíveis porque partiram do princípio da não indiferença das professoras a seus educandos e a suas educandas e que, com outros conceitos bakhtinianos, têm nos ajudado a defender a importância de professoras assumirem práticas de aprender e ensinar *com* as crianças. Defendemos que o princípio da não indiferença, que leva a atos responsáveis, contribui para a compreensão desta relação de ensino e aprendizagem *com* as crianças e não *para* elas. Pensamos, inclusive, que este princípio pode e, de fato, na maioria das vezes, permeia as práticas de professoras que nunca entraram em contato direto com o pensamento bakhtiniano. Porém, para nós, para nossa compreensão e para nossas pesquisas com a escola, o estudo das obras de Bakhtin e o círculo foi fundamental, e temos consciência disso.

Bakhtin fala que só ao incorporar o que ele então designa como os “três campos da cultura — ciência, arte e vida” (BAKHTIN, 2010b, p.XXXIII) — estes se integram como uma unidade não mecânica. É importante que a vida, a ciência e a arte estejam ligadas. Afinal, quando deixamos o cotidiano para criar, ou tentamos, por toda lei, encaixar a vida na “ciência”, o resultado é uma ciência sem conhecimentos por assim dizer, ou como diz Bakhtin se referindo à arte: “uma arte patética demais” (BAKHTIN, 2010b, p.XXXIII). As relações decorrentes deste procedimento acabam por se tornar mecânicas, como as tantas demandas externas que tentam orientar as relações de ensino, descontextualizando e homogeneizando os saberes e conhecimentos das crianças ao considerar, como comentamos anteriormente, que a informação de que “Ivo viu a uva” é do interesse de todas e todos.

Quando assumimos a impossibilidade de sermos indiferentes ao outro, não podemos nos enxergar percorrendo tais caminhos mecanicamente, sem questionarmos o que estamos fazendo e por onde gostaríamos de seguir com nossas educandas e nossos educandos. Defendemos que as relações de aprendizagem, criação e ensino sejam unificadas no ato responsável de um sujeito não indiferente aos outros, a quem responde, no único lugar onde esses atos podem se dar: no mundo da vida! Neste caso, no cotidiano escolar das turmas de primeiros anos. Por isso, se é no ato que o mundo da vida e o mundo da cultura se unificam, os atos das professoras alfabetizadoras precisam unificar o mundo da vida que acontece no cotidiano escolar ao mundo da cultura letrada, por meio de seus atos responsáveis, constituídos cognitivamente, esteticamente e eticamente (BAKHTIN, 2010a).

Sem escuta responsiva não é possível compreender cada criança e o coletivo que elas formam para podermos aprender a ensinar e ensinar a aprender junto. Tendo o diálogo como meio, ambiente e horizonte, a compreensão é ativo-dialógica, porque pressupõe que estejamos em escuta que é responsiva nas relações que construímos na escola.

Referimo-nos à compreensão como produção dos sentidos que se dão quando se conseguem respostas a perguntas pronunciadas em alto e bom som verbal, na calada dos gestos, ou em outras vivências. Nas situações de ensino compartilhadas aqui, esses sentidos se materializaram nos textos coletivos e nas memórias narradas dos momentos capturados em espaços e tempos sem hiato extratemporal.

Ademais, devido a estarmos dando relevo à escuta responsiva, não poderíamos deixar de destacar que é preciso de ao menos dois sujeitos, ao menos duas consciências, para que a compreensão se dê, para que haja produção de sentidos. Isso faz com que

explicação e compreensão sejam atos distintos: na explicação a pergunta é uma verificação do esperado, e espera-se que a resposta seja a réplica da explicação, só resta ao outro aceitar passivamente; na perspectiva da compreensão, a resposta é ativa e insere outro sentido, que lhe excede. Quando alguém pergunta porque quer outra resposta distinta daquela que replica a explicação, o outro, que responde, é um sujeito ativo na produção de conhecimentos. Por assim dizer, “em certa medida, a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2016, p.83), é somente na compreensão que é possível emitir valor segundo os participantes não indiferentes da situação, e dentro do todo do acontecimento.

O princípio da não indiferença, que levou a uma escuta responsiva e a uma compreensão ativo-dialógica, nessas relações, possibilitou, como dissemos anteriormente, um tempo sem hiatos extratemporais. As crianças inventaram histórias na vida, estas adentraram suas brincadeiras, suas imaginações, em suas expressões para as professoras e umas para as outras, porque passaram a fazer parte de seu mundo da arte, da cultura daquelas turmas. Assim, numa experiência de pensar a construção da escrita, elas trouxeram temas que se fizeram presentes na vida escolar e tiveram interesse por criar seu próprio livro, no que se reconhece um contexto comum nesta cultura da turma: o da leitura e da valorização da leitura de livros. O registro da receita foi feito no mundo da vida pois gostaram de fazer a massinha e, para fazer em casa, precisariam ter o passo-a-passo, inserindo, assim, em sua cultura escolar, a ideia de se organizar para uma tarefa futura, o que é totalmente diferente de produzir o hiato de um tempo sem sentido.

A escrita, por sua vez, surgiu no meio dessa relação arte-vida, não descontextualizada, surgiu para ser possível o ato criativo. Nesses atos responsáveis, que são éticos, estéticos e cognitivos ao mesmo tempo e em relação, existe um (ou diversos) porquê (s) e um (ou diversos) para quê (s) aprender e ensinar a ler e a escrever.

Assim, quando escutamos o que as crianças têm a nos dizer e damos importância àquilo que escutamos ao pensar as nossas práticas de ensino, estamos considerando as educandas e os educandos como vozes e pensamentos e emoções e corpos e consciências plenas dentro do diálogo. Ser não indiferentes a elas e a eles passa a ser, além de um fundamento para nossos atos responsáveis, um princípio pedagógico dentro de nossas práticas de ensino. Diante disso, já não faz sentido pensar em aulas *para* as crianças, mas sim compartilhadas *com* elas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. Arte e Responsabilidade. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b, p.XXXIII-XXXIV.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 71-107.
- _____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.
- _____. Por uma metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p.57-79.
- _____. O romance grego. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018, p. 15-45.
- BAKHTIN, Mikhail; DUVAKIN, Viktor. *Mikhail Bakhtin em diálogo - conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. Tradução de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos, Pedro & João Editores, 2008.
- DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007, p. 33-71.
- FREINET, Célestin. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GRILLO, Sheila V. de C.; AMERICO, Ekaterina V.. Valentín Nikoláievitch: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. *Alfa, Revista de Linguística*. São José do Rio Preto, v. 61, n. 2, p. 255-281, ago. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000200255&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 20 de maio 2020.
- HORTÉLIO, Lydia. *Criança, Natureza e Cultura Infantil*. Salvador. Sem data. Disponível em http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf. Acesso: em 20 de março de 2020.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b. p. 9-38.
- _____. Apresentação. In: BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 7-12.
- SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme do V. T.. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme

do Val Toledo et al. (Org). *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015,p. 91-127.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia - Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZEICHNER, Kenneth M.. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007, p. 207-236.

Data de recebimento: 30/03/2020

Data de aprovação: 27/05/2020