



SAULO GILVAN FRANCISCO

**A RELAÇÃO INTERSUBJETIVA BAKHTINIANA: NA FORMAÇÃO
DOS SUJEITOS PROFESSORES NA BNCC**

LAVRAS – MG

2022

SAULO GILVAN FRANCISCO

**A RELAÇÃO INTERSUBJETIVA BAKHTINIANA: NA FORMAÇÃO
DOS SUJEITOS PROFESSORES NA BNCC**

**THE BAKHTINIAN INTERSUBJECTIVE RELATIONSHIP: IN THE
TRAINING OF SUBJECT TEACHERS AT BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências presentes no curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

Professor Doutor Marco Antônio Villarta-Neder

Orientador

LAVRAS – MG

2022

SAULO GILVAN FRANCISCO

**A RELAÇÃO INTERSUBJETIVA BAKHTINIANA: NA FORMAÇÃO
DOS SUJEITOS PROFESSORES NA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências presentes no curso de Letras
Português/Inglês e suas Literaturas, para a
obtenção do título de Licenciado.

APROVADO EM:

Prof. 1. Doutor Gasperim Ramalho de Souza

Prof. 2. Mestra Gislaine Aparecida Teixeira

Prof. Dr.: Marco Antônio Villarta-Neder

Orientador

LAVRAS- MG

2022

DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos, Sebastião Laurindo (in memoriam) e Sebastiana Francisca de Jesus (in memoriam), que cuidaram e me educaram enquanto criança e adolescente, transmitindo para mim, valores primordiais que levarei comigo em meu coração por toda a minha vida. Saudades eternas das conversas, conselhos e risadas dos meus avós, a quem dedico todas as minhas conquistas, pois apesar de não serem alfabetizados, criaram seus filhos e deram educação a todos.

Ao meu Tio Edson Laurindo, que carinhosamente o chamo de “Tio Edinho”, que me acolheu em sua oficina com meus oito anos de idade e me ensinou a trabalhar e a lutar pelo pão de cada dia, além de me incentivar a lutar e sempre caminhar nos estudos. Ele, que venceu um câncer e continua sorrindo e lutando por dias melhores e sempre com o seu sorriso no rosto, com seus 73 anos de vida, continua aprendendo e ensinando, ao Tio Edinho o meu muito obrigado por tudo que o senhor representa em minha vida.

Ao meu primo Douglas Fernando e Giovanni que carinhosamente chamo de “Fe”, “tonhão”, pela sua amizade e carinho, pelas nossas conversas e troca de livros, ele indo pegar livros meus emprestados e muitas das vezes eu dando livros para ele, e o seu prazer incansável pelo conhecimento e o amor pela enfermagem e futuramente na medicina, a você meu primo lhe desejo toda felicidade do mundo, e por me dar forças, e ficar na torcida para que eu chegasse a mais uma conquista, logo, concluir mais uma etapa de minha vida.

A minha sobrinha Gabrielly Victoria de 6 anos, que muitas vezes me fez lembrar que não devemos perder a criança amorosa, destemida, verdadeira, carismática, curiosa para aprender o novo e o diferente, e o mais importante a singeleza da pessoa humana e humildade que existe dentro de nós. Ela, que está sempre comigo dentro do meu quarto me fazendo companhia e me imitando, e falando que vai estudar na mesma escola (universidade-UFLA), que durante o período de Lockdown, participou das aulas remotas comigo e cativou a professora Isabel pelo seu sorriso, obrigado por muitas vezes me fazer sorrir com a sua simplicidade.

À minha namorada, minha pretinha, que lutou comigo e me acompanhou em todos os momentos, me encorajando para que não desistisse dos meus sonhos. E, também, aos meus familiares e amigos que estiveram ao meu lado durante todo este processo de aprendizagem, me dando forças para que eu realmente concluísse esta trajetória em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos com um ensejo do filósofo Santo Agostinho:

Donum orationis datum est hominibus non ad invicem ut decipiant, sed ad invicem ut eorum
cogitationes exprimant.

(O dom da oração foi concedido aos homens, não para enganar uns aos outros, mas para
expressar seus pensamentos uns aos outros).

Sanctus Augustinus

Faço do pensamento de Santo Agostinho minhas palavras, para expressar o quanto sou grato e o tamanho da felicidade em meu coração. Assim, quero muito agradecer aos meus pais, avós maternos e toda minha família, namorada, amigos e colegas de curso, que me fortalecerem a seguir em frente.

Foi longa esta cruzada que iniciei na UFLA, em 2015, pois para mim era tudo diferente. Eu achava que não iria conseguir desenvolver os conhecimentos relacionados ao curso. Sei que inúmeras vezes me encontrei em uma batalha com o meu próprio eu, lutando, trabalhando para conseguir vencer, quantas vezes por não ter internet em casa, tinha que ir para ufla mais cedo e também aos sábados, ficando até as 20 horas, sem me alimentar direito, apenas com a vontade de vencer cada etapa da minha vida e do processo de ensino e aprendizado dentro e fora da universidade. Porém, nunca desisti do sonho de me formar no curso de Letras, mesmo com todas as adversidades que passei durante essa etapa.

Dessa maneira, quero agradecer a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para minha formação, de maneira que eu conseguisse chegar até aqui. Quero agradecer a minha família na pessoa de minha mãe Aparecida, por tudo que ela representa pra mim e o que a mesma fez e ainda faz, para construção da pessoa humana que sou, seus conselhos, conversas e risadas, a senhora chorou comigo, lutou comigo, e agora irá se alegrar comigo. Obrigado minha velha, por tudo!

Aos meus sobrinhos (meu xodozinho) Kauan e Gabrielly, pela pureza e pela curiosidade, em querer participar das minhas aulas online, no período pandêmico. Especialmente, a Gabrielly com sua alegria conquistou a professora Isabel, obrigado meus sobrinhos por sempre me lembrar da importância do sorriso e de como viver da simplicidade.

Aos meus amigos, principalmente, a dois grandes amigos que a UFLA me deu, Douglas e Arnaldo, amigos esses que caminharam comigo e ainda caminham na mesma direção. Ao Douglas, grande amigo e irmão de engenharia, quantas conversas e projetos fizemos juntos e quanto tererê tomamos na cantina, e ao Arnaldo que muitas vezes sem eu saber me defendia por ser um homem negro dentro de um contexto que muitos foram ásperos comigo, a vocês dois meu muito obrigado e meu axé.

À minha namorada por lutar comigo desde que éramos colegas de grupo de pesquisa em textos Latinos antigos, com a professora Talita. A você meu eterno amor, carinho e respeito pela sua representatividade em minha vida e no meu mundo acadêmico, profissional e pessoal. Obrigado preta, amor incondicional por você!

Ao meu irmão Valério, pois em nossas vidas sofremos juntos, vencemos juntos, crescemos juntos, e, hoje, eu lhe ofereço este trabalho.

E aos meus avós maternos (in memoriam), por vocês um amor incondicional, saudades que o tempo nunca irá apagar.

Eu não poderia deixar de agradecer ao professor Marco Antônio Villarta Neder, por ser além de um professor, um grande amigo e colega de pesquisas. Foram muitas as conversas, com setas de direção para onde pisar e pesquisar, ao mesmo tempo foram desabafos, conselhos sobre a vida e muito mais. Agradeço ao seu convite para participar do grupo de pesquisa no início da minha vida acadêmica no curso de letras, pois ainda lembro da primeira vez que o senhor esteve em sala de aula e a sua fala: “Boa noite pessoal! Uma coisa quero dizer para vocês: Eu não sou normal, pois louco atrai mais loucos.” Desde então fiquei contente pelas aulas expositivas e discursivas e, então, ingressei no grupo de pesquisa em 2016, o GEDISC, onde tínhamos inúmeras discussões e reflexões sobre o discurso da vida, da palavra dita e não dita. Foi através da obra “Problemas da Poética de Dostoiévski” no grupo e dos conceitos de polifonia de Bakhtin, que me interessei pela leitura filosófica discursiva. A você meu mestre Villarta, que carinhosamente lhe chamo de “Mestre do Magos”, e as orientações em sua Batcaverna, onde se tem o canto 3 da divina comédia “Vós que entraís, abandonai toda a esperança”, Dante Alighieri - A Divina Comédia - o meu muito Obrigado por tudo!

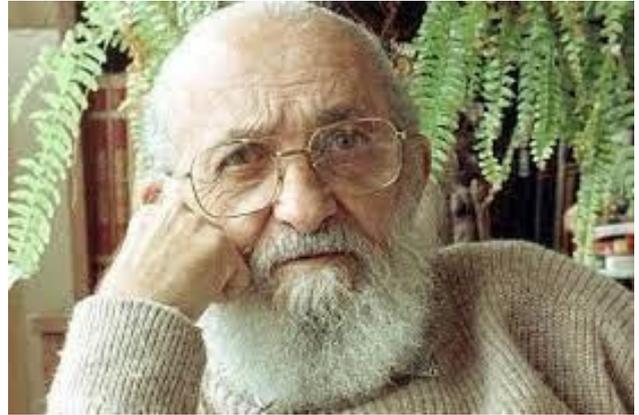
E não poderia esquecer da professora Talita, que lecionou as disciplinas de Latim I e II. Foram aulas fantásticas, foram muitas reuniões e orientações de pesquisa em sua sala, onde me incentivou a pesquisar e a escrever sobre Dante Alighieri, com o livro Inferno; e, Ovídio Nasão - Livro Metamorfose. Foram muitas risadas e conversas, sempre com um cunho de aprendizados enormes, que também me redescobri na literatura antiga (latina) e suas escritas dos grandes autores da poética antiga. A professora e mestra, escavadora da linguística histórica

- filologia da língua aos textos em latim antigo, que me ensinou e passou este amor pelos clássicos, a você minha querida e amiga professora Talita, o meu muito obrigado.

Por fim, agradeço principalmente a Deus, pois sem Ele em minha vida não teria conseguido superar as múltiplas adversidades no percurso formativo na universidade. Sendo assim, sua presença é como um capitão em alto mar segurando o timão do barco, guiando e orientando meus passos.

Este Trabalho de Conclusão de Curso, ofereço a todos vocês. Obrigado!

Vivat Cor Iesus -
Percorrie Mariae.



“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (Paulo Freire).

Uma homenagem ao Centenário de Paulo Freire (19/09/1921 - 19/09/2021).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2.	A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR PELO ATO RESPONSÁVEL E DIALÓGICO.....	13
2.1	PENSANDO A BNCC PELA ARQUITETÔNICA.....	20
3.	A ARENA DISCURSIVA.....	31
4.	A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS ALUNO-PROFESSOR.....	33
4.1	A RELAÇÃO DE ALTERIDADE DOS SUJEITOS PROFESSORES.....	34
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
	BIBLIOGRAFIA.....	42

RESUMO

A proposta deste trabalho visa fazer uma análise da relação dos sujeitos professor e estudantes dentro da sala de aula, tendo como foco teórico os conceitos Bakhtinianos de sujeito responsivo, de alteridade e de dialogismo. Por meio das discussões que serão desenvolvidas, busca-se provocar reflexões a respeito das concepções abordadas pela BNCC e pelos PCNs de Língua Portuguesa, a fim problematizar os documentos educacionais, no que (des)favorecem no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia deste trabalho consiste em uma análise qualitativa, de caráter descritivo-analítico-interpretativo, sendo que o analista se assume, também, como sujeito produtor de sentidos. Nessa perspectiva, entende-se que os docentes precisam atuar por meio de atitudes que comportam um olhar comprometido e ético. As atividades propostas em sala de aula, que aqui serão analisadas, nos levam à reflexão sobre como abordar o ato de língua(gem) dentro da unidade do acontecimento, nos seus diferentes gêneros e contextos. Sendo assim, pretende-se analisar o papel do professor como mediador de sentidos promovidos em práticas de ensino que experimentam conceber a língua como algo vivo e os textos como unidade primordial de trabalho em sala. Tendo em vista análise dos estudos, compreendeu-se, para que o aprendizado de leitura realmente ocorra é preciso criar condições para que o uso da linguagem satisfaça as necessidades pessoais que estão associadas a ações do cotidiano. Mas, por outro lado, devem ser trabalhados também os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa do aluno, assim como o exercício de formas de comunicação discursiva e abstratas para a plena participação numa sociedade letrada.

Palavras-chave: BNCC; Ensino-aprendizagem; sujeitos; enunciados; dialogismo; alteridade.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the relationship between teacher and student as subjects within the classroom, having as theoretical focus the Bakhtinian concepts of responsive subject, alterity and dialogism. Throughout the discussions which will be developed, we seek to provoke reflections on the concepts addressed by the BNCC and the Portuguese Language PCNs, in order to problematize the educational documents, which (dis)favor in the teaching-learning process. From this perspective, it is understood that teachers need to act through attitudes which involve a committed and ethical look. The activities proposed in the classroom, which will be analyzed here, lead us to reflect on how to approach the act of language within the unity of the event, in its different genres and contexts. Therefore, it is intended to analyze the teacher's role as a mediator of meanings promoted in teaching practices that try to conceive of language as something alive and texts as a primordial unit of work in the classroom. In order for learning to read to really take place, it is necessary to create conditions so that the use of language meets the personal needs that are associated with everyday actions. However, texts which on the other hand, texts that favor the student's critical and imaginative reflection must also be worked on, as well as the exercise of discursive and abstract forms of communication for full participation in a literate society.

Keywords: BNCC; Teaching-learning; subjects; responsible act; dialogism; otherness.

1 INTRODUÇÃO

O ato de ensinar nos remete a uma relação da transmissão do conhecimento, que passa de geração a geração, neste sentido me trouxe lembranças dos meus avós e todo o conhecimento que os mesmos transmitiram para seus filhos e netos. Dessa maneira, durante todo o meu processo de formação na academia, sempre busquei me orientar através dos meus professores(as), assim, durante o período do estágio vendo os professores no chão de sala, e as suas realidades, busquei compreender tais situações de formação. Sendo assim, me colocando nas várias posições de sujeitos, logo, elas sendo como professor, estudante, pesquisador e a do telespectador.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso serão tratadas questões para o processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente sobre a relação dos sujeitos professor-alunos, em sala de aula. Para isso, a pesquisa terá por base os conceitos de Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem. Assim, serão tratadas questões como a educação, a construção responsiva de sujeitos, a relação professor-educandos, a construção de saberes nas aulas de Língua Portuguesa.

Muito se discute, em vários documentos oficiais, o papel do professor em sala de aula como mediador. Esta concepção supostamente ampara os PCN e as BNCC. No âmbito da filosofia da linguagem, essa concepção implica a noção de alteridade. Portanto, sem se colocar a questão de como esse professor se constitui como sujeito na relação com seus alunos, não há como discutir profundamente essa mediação.

Em razão disso, estabelece-se a seguinte pergunta de pesquisa: até que ponto as BNCC se alicerçam em uma concepção do sujeito professor constituindo-se na alteridade com seus alunos?

Objetivo Geral:

- Analisar se a concepção de sujeito professor como mediador está presente nas BNCC e como pressupõe uma relação de alteridade com os alunos

Objetivos Específicos:

- Analisar os documentos norteadores da BNCC do ensino fundamental;
- Discutir o posicionamento da BNCC enquanto *ato responsável*
- Discutir a intersubjetividade dos papéis de professor e aluno enquanto *arquitetônica*

Com o intuito de cumprir os objetivos propostos, é preciso compreendermos o conceito de alteridade discutido neste trabalho. Na visão de Bakhtin e Volochinov (1986),

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo de ligação é a linguagem. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986 [1929], p.113).

Quando pensamos na formação docente para a educação, podemos observar que o “Círculo de Bakhtin”¹ nos ajuda a compreender que as discussões em sala promovem uma interação dialógica, que transforma modelos tradicionais do ensino em novas possibilidades, através do discurso reflexivo pela relação do sujeito, linguagem e do outro. O objetivo do professor em sala de aula é ser mediador de um conteúdo que possa ser discutido entre os alunos, trazendo uma reflexão dialógica entre os discentes, que pode internalizar conhecimentos teóricos com aplicabilidade na vida social.

Os modelos pedagógicos de “ensino conteudista” do século passado nos fazem compreender que o processo de “aprendizagem” seria à expectativa da “escola” e do corpo docente. Todavia, por meio da pedagogia do oprimido Paulo Freire nos traz uma reflexão, além dos modelos tradicionais do ambiente escolar que se perpetua por gerações, que envolve os alunos na “relação discursiva”, e lhe tira da opressão do conteúdo sistemático.

Dessa maneira, será possível adentrar nas questões destacadas, com o intuito de analisar a forma como o processo educacional brasileiro lida com a construção de conhecimentos, assim como o modo como as relações entre os sujeitos que ocupam o espaço da sala de aula vem sendo constituída.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, uma vez que tem como intuito propor novos conhecimentos, sem aplicação prática. Foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de diferentes autores e documentos educacionais, sendo o trabalho, em seu conjunto, de caráter descritivo-analítico-interpretativo.

Sendo assim, o presente trabalho trará em seus capítulos discussões como: a) a arquitetura e sua contribuição nos documentos oficiais da educação; b) a inter-relação entre os sujeitos aluno-professor; c) os sujeitos alunos como donos de sua autonomia; d) a arena discursiva e argumentativa; e) a sala de aula como “Coliseu”. De modo a abordar melhor essas temáticas, serão trazidos diferentes autores que poderão contribuir para a construção dessa formação docente. Dentre os principais autores/obras utilizados, destacam-se: BAKHTIN (2006; 2011; 2013), FREIRE (1997; 1998), E os documentos educacionais, a saber da BNCC (BRASIL, 2017) e PCN (1997).

Sendo assim, este trabalho não foi elaborado com a pretensão de apontar os caminhos que “devem” ser seguidos pelos docentes em suas profissões, de forma impositiva, mas, sim, de sugerir, apresentar propostas que possam auxiliar na construção dessa formação pedagógica, de maneira crítica. Além disso, não se trata de um projeto acabado, mas como toda pesquisa, trata-se de uma proposta em construção contínua.

Por fim, este trabalho abordará as questões da arena discursiva e do coliseu na sala de aula, além de trazer uma análise do processo arquitetônico, presente na BNCC. Com isso, busca-se observar como o documento apresenta a relação do “eu e do outro” em uma interação de responsabilidade exotópica do sujeito “professor” e do sujeito “aluno” dentro da sala de aula, tendo o conceito arquitetônico como foco teórico.

2. A FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR PELO ATO RESPONSÁVEL E DIALÓGICO.

Para darmos início às discussões é importante dizer quem foi Mikhail Bakhtin. Nascido em Oriol - Rússia (17/11/1895), teve uma vida conturbada, por inúmeras questões pessoais e políticas, que contribuíram para que nos deixasse um legado de obras importantes, que foram produzidas no século XX. Bakhtin foi filósofo e grande pensador russo, a densidade de suas obras nos permite inúmeras abordagens em diversas áreas do conhecimento, especialmente em educação. “A densidade de seu pensamento e de toda sua obra, nos permitem várias abordagens em diversas áreas de conhecimento, não havendo a possibilidade de encaixá-lo em uma chave classificatória simples”. (FARACO, 2001 apud TEIXEIRA, 2006, p.229).

Em 7 de março de 1975, o estudioso faleceu em Moscou. No entanto, suas obras o “imortalizaram”. Bakhtin é referência nos estudos da linguagem e da filosofia, além de outras áreas. Produziu obras que são legados para o mundo, contribuindo para a ciência, nas mais variadas áreas do conhecimento.

No período compreendido entre 1919 e 1929, Bakhtin e um grupo de intelectuais se encontravam para discutir aspectos relacionados à linguagem, à política, à sociedade, etc. Nesse contexto, funcionaram vários Círculos de discussão. Quando, anos mais tarde, Bakhtin foi redescoberto, ele era praticamente o único que tinha sobrevivido ou mantido basicamente a mesma linha de estudos. Deu-se, então, o nome de Círculo de Bakhtin a esse conjunto de

¹ O círculo de Bakhtin: O **Círculo de Bakhtin** toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a um em relação ao outro" (2009, p. 117).

Círculos de diálogo daquele grupo. Dentre os membros, destacavam-se além do filósofo, Valentin Volochinov, Pavel Medvedev e outros.

No Brasil, tais estudos são considerados sob duas filiações diferentes. Filosofia da Linguagem ou Análise Dialógica do Discurso. Na área da análise do discurso, o autor nos deixou obras riquíssimas, sendo algumas delas: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; *Estética da Criação Verbal*; *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*; *Para uma Filosofia do Ato Responsável*; *Os Gêneros do Discurso*. Alguns de seus escritos serão utilizados neste trabalho, como material norteador para as questões que aqui serão levantadas. Dentre as teorias postuladas pelo autor, destacam-se os conceitos de polifonia², carnavalização³, dialogismo⁴ e arquitetônica⁵, sendo esta última a selecionada para conduzir as discussões deste trabalho.

Para adentrar no conceito arquitetônico, primeiro abordaremos brevemente a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, iniciou-se a construção da BNCC, tendo suas versões atuais concluídas entre 2017 (anos iniciais e ensino fundamental) e 2018 (ensino médio). O objetivo era elaborar um documento capaz de nortear o trabalho docente, nas escolas

² Para Bakhtin (2006), a polifonia se constitui a partir da multiplicidade de vozes e consciências independentes, imiscíveis e plenivalentes/equipolentes, ou seja, vozes que não se objetificam na relação com o autor, que também não podem ser reduzidas a um denominador ideológico. Noção de polifonia na obra de Bakhtin, o que só se pode fazer ao entendermos a “natureza ampla e multifacetada do universo romanesco” a que está vinculado o termo e todos que a ele se relacionam. Ao fazer isso nos remete inevitavelmente para os ensaios anteriores e, assim, para as noções de autor, de dialogismo, de gênero, entre outras. Ao analisar o romance *Esau e Jacob*, de Machado de Assis, vai mostrar como: [...] o autor, no romance polifônico, não define as personagens e suas consciências à revelia das próprias personagens, mas deixa que elas mesmas se definam no diálogo com outros sujeitos-consciências (...). Com o olhar deslocado do real móvel e vívido para a ficção, ele não reflete e recria um universo de objetos dóceis e surdos, passíveis de acabamento; reflete e recria a consciência dos outros e seus respectivos universos em permanente não-acabamento, não acabamento que é a própria essência dessas consciências [...] (p. 195).

³ Já tivemos oportunidade de falar das particularidades da estrutura da imagem carnavalesca. Esta tende a abranger e a reunir os dois polos do processo de formação ou os dois membros da antítese: nascimento-morte, mocidade-velhice, alto-baixo, face- traseiro, elogio-impropério, afirmação-negação, trágico-cômico, etc. e o polo superior da imagem biunívoca reflete-se no plano inferior segundo o princípio das figuras das cartas do baralho. Isso pode ser expresso assim: os contrários se encontram, olham-se mutuamente, refletem-se um no outro, conhecem e compreendem um ao outro. (BAKHTIN, 2010c, p. 204).

⁴ Para Bakhtin, o dialogismo também chamado de "relações dialógicas" são relações entre índices sociais de valores que constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social. “O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117)”.

⁵ Também a atividade estética não consegue ligar-se a esta característica do existir (ser) que consiste na sua contingência e no seu caráter de evento aberto; e o produto da atividade estética, no sentido que lhe é próprio, não é o existir em seu efetivo devir, e, no que concerne à sua existência, ele se integra no existir mediante o ato histórico de uma ativa percepção estética. [...] Somente na sua totalidade, tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento [...] é incorporado na unidade singular do existir que vai se realizando. (BAKHTIN, 2010d, p. 41-42).

públicas e privadas da educação básica, de maneira a equiparar os conteúdos ensinados em ambas às instituições.

A BNCC é estruturada por meio de “habilidades e competências”, que correspondem ao conteúdo a ser aplicado aos alunos de determinada série escolar, tendo em vista o que é necessário à aprendizagem desses estudantes, naquela etapa da vida escolar. Para além da BNCC, o docente poderá consultar o Projeto Político Pedagógico da instituição, a fim de aplicar os conteúdos com base na realidade da escola, dos alunos e de toda a comunidade escolar, bem como considerar a região onde estão inseridos, aspectos culturais e sociais, entre outros.

Cabe ao docente a compreensão de que a BNCC é um documento norteador, mas que não precisa ser aplicado à risca, sem se considerar a realidade dos alunos e as condições socioeconômicas da escola. Não se deve reproduzir conceitos, sem levar os alunos à reflexão, ao pensamento crítico a respeito da temática. Somente o que é constante não faz à docência intelectual, é necessário o irrepetível, o idêntico, o único. Nesse viés, “[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” (FREIRE, 1998, p. 34).

É o que a faz dinâmica não estagnada, pois é nesse sentido que o professor, também sujeito da ação, passa a se perceber único e a se posicionar, assumindo, então, a responsabilidade: se eu sou insubstituível, devo realizar minha unicidade. Cada sujeito ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo e, por isso, na perspectiva de Bakhtin, o sujeito deve ser responsável por seus atos e ter obrigação ética com relação ao outro. (BAKHTIN, 2010).

Para pensar os professores como intelectuais transformadores, ou seja, para pensar nas atividades docentes como forma de trabalho intelectual, torna-se necessário envolver uma forma de pensamento reflexivo voltado para o seu fazer cotidiano. Um dos objetivos de sua atividade docente é que possam produzir de algum modo interesses nos campos políticos, econômicos e sociais, variados por meio de suas práticas.

Quando pensamos no contexto das aulas de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN - (1997) destacam acerca da importância do domínio da língua oral e escrita pelos alunos, como um mecanismo que os possibilita uma melhor participação social, para o acesso à informação e comunicação e outras fontes de conhecimento. “Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (PCN/BRASIL, 1997, p. 15).

Segundo os PCN “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 22). É importante trazer para reflexão a ação dialógica, a partir do ato responsável, ou seja, que promove uma fala não necessariamente imediata. Ela pode ser verbal ou não verbal, como primeiro aponta Bakhtin, em um livro para a “Filosofia do Ato Responsável.”

Na obra, o autor vai realizar uma profunda reflexão sobre o ato, e, nele revela então a existência de dois mundos: o mundo da cultura e o mundo da vida. Para Bakhtin (2010), o mundo da cultura é o mundo do qual o seu objeto é o Ato da atividade de cada um, enquanto no mundo da vida a historicidade viva, os atos únicos e repetitivos são realizados por meio de seres históricos.

Para Bakhtin, “[...] somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos” (2010, p. 43). De acordo com essa visão do autor russo, essas duas concepções se confrontam, servindo da unicidade da vida e exprimindo somente o evento singular, existente nesta unidade única o todo que é teórico e estético. Esses dois devem ser determinados, como no momento de evento singular, existindo, embora, não mais em termos teóricos ou estéticos.

Dessa forma, Sobral (2008) comenta que o “*Ato é responsável*” trata do agir humano no mundo concreto em que ele está imerso, como ele pensa, como ele age, suas singularidades. O professor se retrata pelas maneiras pelas quais os indivíduos se concebem, simbolicamente, por meio da linguagem. Segundo o autor, o “[...] entendimento sobre essa questão consiste em tentar mostrar como ele pode e deve generalizar acerca dessas singularidades que são usadas sem perder de vista a singularidade nem a generalidade. (SOBRAL, 2008, p. 224). Sobre o ato responsável, Bakhtin (2010, p.94) nos diz:

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento; e mesmo neste ato o aspecto conteudístico não era mais que um momento, e o que foi decisivo foi o reconhecimento que efetivamente ocorreu, a afirmação – o ato responsável, etc.

Ou seja, o ato como um aspecto geral surge como conceito no mundo de culturas, enquanto atos concretos são particulares/singulares. E muitas vezes eles são permeados pelos

tons emotivo, eletivo, perspectivo e axiológico no mundo. Sobral (2009), em uma outra obra, aponta que sempre há duas perspectivas envolvidas sobre os atos: a dos atos concretos e dos atos repetitivos dos atos enquanto atividade de comunicação.

Para Bakhtin, os atos são irrepetíveis e únicos, mas guardam elementos comuns com outros atos e, por isso, podem fazer parte de um ato como “categoria englobante” (SOBRAL, 2008). Não é possível, então, apagar a especificidade dos atos, marcando apenas o que há em comum, ou seja, não é possível que a teoria apague a vida concreta (plano da particularidade) e que a prática concreta apague a teoria (plano da generalidade). Da mesma maneira, é possível compreender a existência da teoria, da abstração, mas não é possível tornar, esse mundo, nosso mundo real. Assim, para Bakhtin (1993, p. 1 apud SOBRAL, 2008, p. 226), deve-se evitar a separação entre “o conteúdo ou sentido de um dado ato/atividade e a concretude histórica do ser desse ato/atividade, a experiência atual e uni-ocorrente dele”. (SOBRAL, 2008, p. 224)

Sobral propõe a existência de dois planos, que segundo ele são inter-relacionados de uma generalidade particular. Pois, Bakhtin distingue entre o conteúdo do ato: aquilo que o ato produz a ser realizado ou seu produto e o processo do ato, ou seja, as operações que o sujeito realiza para produzir o ato, sendo assim, na educação sobre a questão da generalidade no modo, na cultura e particularmente no mundo da vida, poderíamos pensar em um dos desenvolvimentos acerca de inúmeras práticas docente do *Sujeito-Professor* seria uma maneira.

Cada prática contém sua singularidade, não se reproduz de maneira fidedigna, mas, ela permanece dentro de uma praticidade única de cada sujeito-Professor, formando uma construção responsiva desse sujeito. Na relação entre os sujeitos professor-alunos, é importante que haja uma transformação cabível, dentro da sua reconstrução e construção de cada ato responsivo dialógico⁶ dentro do contexto sala de aula. Para isso, a afetividade é parte essencial do processo, pois permite que na relação desses indivíduos seja estabelecida confiança.

Segundo Ponzio (2010), Bakhtin pensa o mundo da cultura a partir do ato, perdendo o caráter eventual e único, que é vivido dentro de cada contexto, para cada praticidade e ambiente social e, principalmente, o modo de ver a questão do valor genérico. Podemos exemplificar suas relações no mundo da cultura, apontando essas relações sociais e culturais que oficialmente ocorreram ou ocorrerão ou dão de ocorrer, dentro da sala de aula, onde nem sempre há um pertencimento de diferenças e da singularidade dos sujeitos, ou seja, as relações onde a alteridade é apagada.

⁶ É esse o papel pedagógico, apontado por Young (2011): é preciso que o professor crie uma ponte que leve o aluno do conceito cotidiano para o conceito teórico. É necessário que o professor intelectual – mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura, como caracterizado já anteriormente – assuma seu papel de sujeito e estabeleça os elos entre os saberes e interpretações que explicam o mundo e o contexto no qual os alunos estão imersos.

Para que o aprendizado de leitura realmente ocorra é preciso criar condições para que o uso da linguagem satisfaça as necessidades pessoais que estão associadas a ações do cotidiano. A relação do sujeito professor só se dá ao ponto quando a mesma se constitui dentro de um estado responsável pela sua própria interação. O sujeito em questão se faz sujeito dentro da sala de aula para se ter um conhecimento do ambiente em que cada aluno, se faz e refaz acontecer, sendo o mesmo sem perceber o seu deslocamento lhe causando um acabamento do ponto da sua estrutura.

[...] o autor deve situar-se fora de si mesmo, viver a si mesmo num plano diferente daquele em que vivemos efetivamente nossa vida; essa é a condição expressa para que ele possa completar-se até formar um todo, graças a valores que são transcendentais à sua vida, vivida internamente, e que lhe asseguram o acabamento. Ele deve tornar-se outro relativamente a si mesmo, ver-se pelos olhos de outro. (BAKHTIN, 1992, p 36)

A possibilidade de despertar o interesse do aluno que precisa se sentir envolvido e motivado para começar a ampliar os horizontes e deslocar o sujeito, tendo como efeito esse deslocamento um novo olhar em que se vislumbra novas possibilidades de entendimento. O aluno fora da escola contém uma gama de escrita e leituras que poderiam fazer nexo no contexto dentro da sala, mesmo com suas gírias e a leitura de livros como contos, ficção científica. Trazendo o aluno para uma realidade dentro e fora da sala, que muitas das vezes os mesmos sofrem muito pelos julgamentos de colegas que estudam com mesmo, ainda quando tem um grande conhecimento de leitura e apresenta domínio do conteúdo falado e escrito.

Mais que possibilitar o domínio dos conhecimentos, ela acredita que nós temos a necessidade de formar os professores e os alunos a pensarem, a correlacionarem teoria e prática, a buscarem, de modo criativo e adequado às necessidades da sociedade, a resolução dos problemas que emergem no dia-a-dia da escola e no cotidiano. Dessa forma, os alunos tendem a estarem aptos para agregar para si transformações em suas práticas, e ao mesmo tempo os sujeitos professores, já que o método tradicional tem se mostrado ineficaz e ineficiente em função das exigências da realidade social, da urgência em ampliar o acesso escolar e cultural da classe menos favorecida dado o avanço tecnológico e científico.

Para que o aprendizado realmente ocorra é preciso criar condições para que o uso da linguagem satisfaça as necessidades pessoais que estão associadas a ações do cotidiano, ao exercício de reflexão. Devem ser trabalhados também os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa do aluno, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Essa relação está direcionada em uma outra posição sendo o sujeito professor, autor da sua formação, assim, estabelecendo atribuições que vem da sua relação entre os sujeitos relacionados. No que diz respeito a essas atribuições, Villarta-Neder discorre que,

[...] cada um desses seres, ao representar o outro, a si mesmo e a tentar antecipar como o outro o representa (o que Bakhtin chama de arquetônica), investe cada ato e cada pensamento, cada palavra ou cada silêncio que recheia seus enunciados com uma entonação, com um modo unicamente seu de estar no mundo e de se enxergar e de enxergar ao outro. O relato, a contação, não são imunes ao que cada ser humano é, ao que o constitui. (Villarta-Neder, 2018).

Todavia, é preciso antes de tudo passar por uma reflexão do processo educacional aos moldes da BNCC, pensando no contexto deste mundo globalizado, dentro do questionamento do educando e do professor, fazendo-se uma ligação entre as várias vias do saber, não se colocando isoladamente dentro de um único eixo. “O discurso possui um significado amplo: refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido.” (PCN/BRASIL, 1997, p. 23).

Faz-se um caminho explicitando como se deve transpor dados empíricos e os deixando serem postos como troca de experiências entre o aluno e o professor, dentro e fora da sala de aula, assim, pode-se agrupar conhecimentos e caminhos que foram feitos pelos outros educandos, que buscam ter uma ligação com o mundo globalizado que se trocam informações em tempo real.

Dessa maneira, o diálogo entre os sujeitos irá formar um ambiente escolar dinâmico e vivo, possibilitando a participação ativa de todos os integrantes do espaço escolar. Ademais, a relação aluno-professor, professor-professor e aluno-professor-escola vislumbra a prática da aprendizagem fora da sala de aula. O professor se faz sujeito dentro da sala de aula, para obter um conhecimento do ambiente em que cada aluno se faz do ponto da sua estrutura arquetônica.

A dialogicidade entre os professores, entre os alunos e entre professores e alunos proporciona a troca mútua de conhecimento. A aprendizagem reflexiva e as experiências vivenciais do aluno, ou seja, suas relações sociais e o principal leva-se em conta o outro. O outro que interage, que ouve, que fala, que evolui em conjunto com outros e essa relação do eu com os outros é que vai ampliar a potencialidade da criatividade, o respeito às diferenças e a construção em conjunto do saber.

Para colocá-la em prática, primeiro é preciso que haja uma mudança no âmbito escolar, pois o professor na prática atual trabalha de forma individual, estrutural e curricular, que já estabelece a forma como ele trabalha o ano letivo, além de ter que quebrar o comodismo em que muitos se encontram. O espaço escolar já visa uma multiplicidade de sujeitos que buscam sempre novos conhecimentos, esses sujeitos multiculturais estão sempre em diálogo e nesse diálogo já se encontra a interdisciplinaridade. O que é preciso é integralizar novas ideias e experiências aos professores de forma que eles possam relacionar os conteúdos demonstrando que é possível haver conexão entre as disciplinas e colocá-las em práticas no dia-a-dia, para isso é necessário que tudo esteja imbricado com o conhecimento do aluno, a sociedade e as necessidades de cada disciplina.

2.1. PENSANDO A BNCC PELA ARQUITETÔNICA

Conforme mencionado anteriormente, os estudos de Bakhtin foram muito relevantes para diversas áreas do saber, dentre elas a educação, os estudos linguísticos e discursivos. Dos diversos conceitos investigados e elaborados pelo autor, um dos que mais se destaca é o da *arquitetônica*. Podemos pensá-la, grosso modo, como um ato de construção de uma unidade, por meio da arte e da vida, na obra de Bakhtin (2010) criação estética e ato ético. Pensando nisso, “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2003, p. 34). Nesse sentido, podemos pensar o papel docente, no contexto escolar, provocando reflexões acerca de como tal processo contribui para a interação com os alunos, se de modo inclusivo ou excludente, se a partir de uma certa proximidade ou distanciamento, se de modo horizontal ou vertical, etc. Para Bakhtin (2010), os conhecimentos adquiridos por meio das diferentes relações, ocorre em torno do que podemos chamar de *ser humano concreto*, a partir de um determinado tempo e espaço.

No que tange ao processo educacional, podemos destacar a relação entre os sujeitos como uma oportunidade de desenvolvimento escolar, profissional e pessoal, já que ambas as experiências de vida podem contribuir para a formação do outro. Nesse viés, as interações que ocorrem no espaço-tempo são do *eu para mim*, *eu para o outro* e do *outro para mim*. Por meio da concretização dessa arquitetura, podemos identificar a presença da alteridade, que alcança às salas de aula, de maneira significativa, colaborando ainda mais para a construção dos saberes, de modo horizontal. Ou seja, nesse processo, o professor não é mero detentor de saberes, mas, sim, peça essencial na formação de seu alunado, aprendendo ao mesmo tempo em que ensina.

Está arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado [dana i zadana], porque é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar [zadannyi], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato (BAKHTIN, 2010, p. 143).

Quando buscamos um olhar atento para a sala de aula, não podemos pensar arquitetônica sem mencionar os documentos oficiais da educação básica brasileira, uma vez que, são esses que norteiam as práticas docentes em todo o país. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁷ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são essenciais na condução do trabalho docente, de maneira que contribuem para a disseminação de um “conhecimento padronizado” entre os alunos da educação básica, independente se são de escolas públicas ou privadas.

Nesta seção, buscaremos focar na BNCC para as discussões, no que tange a arquitetônica e como o documento contribui ou não para esse ato. Sendo assim, serão trazidos trechos do documento, seguido de comentários a respeito do tema. Importante mencionar que, nos deteremos a reflexão do documento desenvolvido para os anos finais do ensino fundamental, especialmente, nas aulas de língua portuguesa.

Desse modo, em um primeiro momento, podemos analisar o que a BNCC nos fala sobre a área de linguagem, para a educação básica:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 61)

Se pensarmos nessa primeira parte, podemos perceber que ao elaborar o documento foi contemplado o ensino de linguagens em suas mais variadas formas, ou seja, o professor não precisa se prender aos métodos tradicionais de ensino (o ensinar a ler e a escrever), uma vez que a linguagem é composta por diferentes tipos de expressões orais, escritas, imagéticas, corporais, entre outras. Trata-se de um ponto positivo, já que os alunos poderão interagir com uma gama de textos variados, expandindo seus conhecimentos de mundo.

⁷ A padronização /homogeneização não é só pelos documentos em si, mas a (in)compreensão deles por parte de muitos educadores que querem homogeneizar sua prática. A exemplo disso, a própria LDB dizia Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter: base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, A BNCC é 60 % parte unificadas e 40 % diversificada.

Mas, por outro lado, não podemos deixar de refletir acerca da capacitação dos docentes, para lidar com as novas tecnologias digitais, tão presentes nas salas de aula. Isso reforça a necessidade de projetos de educação continuada para esses profissionais, a fim de que possam contribuir ainda mais com o aprendizado de seus alunos. Um outro ponto é a interação dos alunos com essas diferentes linguagens, já que especialmente aqueles mais jovens tendem a ter maior proficiência no uso das ferramentas digitais. Com isso, é necessário que eles compreendam que saber mais que o professor acerca do uso dessas ferramentas não torna o professor incompetente, mas, sim, facilita a interação entre ambos, estreitando os laços e construindo novos saberes.

A BNCC apresenta seis competências específicas que se pretende atingir com o ensino de linguagens (2017, p. 63), sendo elas basicamente: *1) compreender as linguagens como construção humana, histórica e social, valorizando as subjetividades e identidades sociais e culturais; 2) conhecer e explorar diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos da atividade humana, ampliando as possibilidades de participação na vida social, a fim de construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; 3) utilizar diferentes linguagens para expressar experiências, ideias e sentimentos, levando ao diálogo, resolução de conflitos e cooperação; 4) utilizar diferentes linguagens para defesa de ponto de vista, respeitando o próximo, promovendo direitos humanos e conscientização socioambiental e consumo responsável; 5) desenvolver senso estético, respeitando as diversas manifestações artísticas e culturais, participando de práticas individuais e/ou coletivas, respeitando a diversidade de saberes, identidades e culturas; 6) compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, a fim de se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.*

Se observarmos as seis competências estabelecidas no documento, podemos perceber o quanto as práticas sociais estão imbricadas, para além do que se vai utilizar nas salas de aula. Aqui, há uma preocupação com o que o aluno vivenciará em sua vida cotidiana, dentro e fora da escola, buscando conscientização, vínculo entre teoria e prática, além da construção de senso crítico e da preparação do aluno para o exercício da cidadania.

Trata-se de questões essenciais, uma vez que, a escola não pode se limitar apenas a ensinar o conteúdo e aplicar provas, a fim de verificar se os alunos sabem o conteúdo. A escola é para a vida e os saberes nela ensinados podem contribuir para uma mudança na vida de muitas pessoas.

No que tange especificamente ao ensino de língua portuguesa, podemos destacar o trecho abaixo:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 64)

Nessa perspectiva, é importante recordarmos que o texto, em quaisquer de suas formas, é o coração das aulas de língua portuguesa. Por meio dele, podemos aprender interagindo com o mundo, com os fatos, com a ficção, com o digital, com versos e prosas. Nesse sentido, percebemos aqui que o contexto possui propriedades que nos auxiliam na formação de nossa visão de mundo, de nossa percepção leitora, de nosso engajamento com as práticas sociais, entre outras inúmeras funcionalidades.

A educação se transforma constantemente, assim como a sociedade. Nesse sentido, se antes o processo de ensino de língua portuguesa era baseado em metodologias tradicionais, em que a leitura e a escrita do texto verbal predominavam, nos dias atuais, com o advento das novas tecnologias digitais, os textos adquiriram novas configurações, o que demanda de seus leitores conhecimentos de mundo capazes de construir sentido para as leituras desenvolvidas.

As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso, mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. (PCN/BRASIL, 1997, p. 21)

Dessa maneira, *“Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica.” (BRASIL, 2017, p. 65).* Reforçando, trata-se de conhecimentos que os alunos levarão para além da vivência escolar, uma vez que, na sociedade estão surgindo novos gêneros textuais, exigindo maiores conhecimentos referentes aos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 69)

Podemos perceber o trabalho com essas habilidades destacadas como uma oportunidade para a construção do diálogo e o estreitamento das interações entre alunos e seus pares e alunos e professor. Isso porque as atividades com oralidade, escrita, leitura, produção e análise linguística não precisam seguir um padrão tradicionalista, mas, com criatividade os docentes poderão propor atividades interativas, divertidas, que alcancem a atenção dos alunos.

Sair da velha rotina das aulas, em que o professor se coloca de pé na frente da turma, que permanece sentada apenas ouvindo, é necessário. Os alunos buscam novos desafios e ao mesmo tempo são confrontados, buscam atividades dinâmicas, buscam interação com diferentes tecnologias. Usar essas ferramentas a favor do processo de ensino-aprendizagem pode ser essencial, para que a sala de aula fuja daquele conceito de educação bancária postulado por Paulo Freire, conforme já mencionado.

Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2017, p. 73)

Ao pensarmos na questão mencionada acerca de um ensino contextualizado, podemos refletir para além das ferramentas digitais. Podemos destacar aqui a importância de tentar aproximar o conteúdo abordado, na aula, da realidade dos alunos ali presentes. Essa aproximação poderá favorecer na manifestação de interesse pela aula, por parte dos alunos. Além disso, outro ponto a se destacar é que as diferentes culturas poderão ser abordadas de maneira a contemplar um pouco da vivência de cada estudante, não privilegiando a cultura de uns em detrimento da de outros.

Em linhas gerais, buscaremos nos deter a análise dos trechos supracitados, a fim de não expandirmos ainda mais as discussões. Foi possível perceber que o documento traz uma série de sugestões de gêneros do texto para o professor trabalhar em sala de aula, marcando o que é considerado mais adequado para cada nível/série escolar. Trata-se de um ponto positivo, pois norteia o docente, ao menos para saber por onde começar com os conteúdos.

No entanto, é importante destacar que a BNCC não traz sugestões mais amplas de como tais gêneros e/ou temáticas podem ser abordados, especialmente aqueles que mais geram tabus em sala de aula, como sexualidade, raça, gênero, culturas, etc. Isso não contribui para que haja quebra de bloqueio para a abordagem desses conteúdos.

Não menos importante, devemos ter em mente que se o documento não nos dá uma “receita pronta” do que fazer e de como fazer, cabe ao docente se preparar de maneira mais ampla, a fim de sustentar os conteúdos aplicados em sala de aula. Isso exige do docente dois investimentos importantes: 1) o primeiro sobre sua formação continuada, a fim de que possa aprender mais, contribuindo assim com a formação dos estudantes; 2) o segundo sobre sua criatividade, que deverá estar aguçada, de modo que possa reverter situações, criar em conjunto com os alunos, levar para as aulas conteúdos diferenciados e mecanismos de ensino novos, que saiam da mesmice.

Essas não são garantias de que tudo correrá bem, nem de que os alunos irão gostar mais ou aprenderão mais. No entanto, o docente poderá inovar, fazendo com que os educandos saiam de suas zonas de conforto e interajam entre si e com o docente.

Para melhor compreender o documento, abaixo será apresentada uma tabela, com questionamentos e respostas simples acerca da BNCC. O intuito é contribuir para a análise que vem sendo efetuada nesta seção, a fim de que possamos obter uma noção simplista diante do tema.

Tabela 1

QUESTÃO	DISCUSSÃO
<i>O que é a BNCC?</i>	<p>A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, que indica um conjunto de conteúdos considerados essenciais para cada etapa e modalidade da educação básica. Ela assegura aos estudantes o direito de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).</p> <p><i>“[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (BNCC/BRASIL, 2017, p. 7).</i></p>
<i>Por que foi desenvolvida?</i>	<p>A criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, teve como objetivo a formação dos estudantes com todo direito para aprender e tendo base no conjunto fundamental, tendo-se o</p>

	<p>conhecimento e as múltiplas habilidades em comuns. Isso, pois foi percebida a necessidade de nivelar o processo de ensino nas escolas públicas e privadas, entre alunos do mesmo nível escolar.</p> <p><i>“[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BNCC/BRASIL, 2017, p. 13).</i></p>
Como foi elaborada?	<p><i>“[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.” (BNCC/BRASIL, 2017, p. 22).</i></p>
Quando iniciou o processo de criação?	<p>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades.</p>
Onde foi criada?	<p>A BNCC faz parte do Plano Nacional da Educação, previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão foi redigida em 2014. O documento foi aberto para consulta pública em 2015, permitindo que a sociedade pudesse contribuir com suas opiniões. 45 mil escolas colaboraram nesse processo, levando à segunda versão.</p>
Por quem foi elaborada?	<p>A BNCC, foi elaborada a partir de uma análise epistemológica dos referidos documentos curriculares dada por 116 especialistas da área de educação, que foram indicados por secretarias tanto estaduais, municipais e tendo também universidades, nesse período se deu início a um longo processo de estudos e aperfeiçoamentos no decorrer em todo o processo.</p>
Para quem foi produzida?	<p><i>“[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. [...] Ao dizer que os conteúdos curriculares</i></p>

	<p><i>estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.” (BNCC/BRASIL, 2017, p. 10).</i></p> <p>A BNCC foi criada para os professores de educação básica, com o intuito de nortear suas práticas pedagógicas no âmbito educacional. Não se trata de um livro de receitas prontas, mas de um material que sirva de apoio, auxiliando o docente na escolha de quais habilidades e competências podem ser trabalhadas naquela turma, naquele contexto, naquela comunidade escolar e para aquele público.</p>
<p><i>Qual a importância?</i></p>	<p><i>“[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BNCC/BRASIL, 2017, p. 10 apud LDB/BRASIL, 1996; ênfase adicionada)”.</i></p> <p>A BNCC é de suma importância, não apenas para os docentes que poderão nortear o processo de ensino por meio dela. Mas, é, também, importante para os estudantes, uma vez que, garante-lhes o direito de que sejam abordados em sua formação temas fundamentais para a construção/formação cidadã desses alunos.</p> <p>Não menos importante, por meio das sugestões presentes no documento, para o ensino de língua portuguesa, o aluno poderá ter contato com os letramentos digitais, conhecimentos culturais, desenvolvimento de senso crítico e de habilidades comunicativas e argumentativas, diferentes gêneros textuais e discursivos, desenvolvimento de criatividade, trabalho em equipe, entre outros aspectos.</p>
<p><i>Expectativas</i></p>	<p><i>“Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.” (BNCC/BRASIL, 2017, p. 7)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Esperava-se uma padronização no processo educacional brasileiro, entre escolas públicas e privadas; ● Esperava-se que estudantes de mesmo nível escolar tivessem conhecimentos nivelados; ● Nortear os professores no processo de ensino;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Esperava-se que o processo de ensino-aprendizagem formasse os alunos para além da sala de aula, mas para o exercício da cidadania e participação ativa na sociedade; ● Que as aulas de língua portuguesa preparasse os alunos para lidar com as mais diversas situações cotidianas, por meio do uso de diferentes gêneros do texto, inclusive os multissemióticos.
<p><i>Realidade</i></p>	<p><i>“A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487).” (INEP/BRASIL)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● O Brasil teve 6 pontos a mais que na edição anterior de 2015, porém, esse percentual não é significativo quando comparado com os demais países; ● O país possui um sistema de ensino muito heterogêneo, quando comparamos as metodologias e recursos disponíveis nas escolas públicas e privadas; ● Com a desvalorização dos profissionais da educação, especialmente, das escolas públicas, o professor acaba tendo recursos limitados para dar continuidade a sua formação docente; ● As escolas e as turmas são heterogêneas, dificultando a aplicabilidade de atividades e conteúdos de maneira “igual” para todos, uma vez que o docente precisa estar preparado para lidar com a realidade de cada aluno; ● Nas escolas, é comum que os alunos sejam preparados para as avaliações que medem conhecimento escolar, para os vestibulares e para o mercado de trabalho, limitando-os de uma construção de saberes para as vivências sociais; ● Os textos costumam ser trabalhados como mecanismo de avaliação/interpretação. Além disso, são privilegiados os textos verbais, em detrimento dos diferentes gêneros disponíveis na sociedade.

Fonte: desenvolvida pelo autor, com base na leitura da BNCC.

Feitas essas discussões, podemos mencionar a importância da criatividade docente, a fim de a BNCC não seja seguida à risca, como se as salas de aulas, as escolas e os alunos fossem homogêneos. É necessária uma adaptação nos conteúdos e na forma de aplicabilidade desses, a fim de contemplar o máximo de alunos, tendo em vista suas dificuldades, suas limitações físicas, intelectuais, etc.

Sendo assim, a busca pela união nas relações entre os sujeitos, em sala, vai ao encontro da ideia arquitetônica postulada por Bakhtin⁸, uma vez que considera a interação dos sujeitos, o ensino-aprendizagem como um processo de construção conjunta, a articulação dos saberes teórico e prático, sem contar a relação alteritária, que auxilia na construção do vínculo entre professor-alunos. Para Bakhtin,

[...] trata-se de “fornecer uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir [...] (BAKHTIN, 2010, p. 123-124).

Podemos pensar a linguagem como um sistema que está em constante movimento, ou seja, ela não é estática. A linguagem nos proporciona distinções entre aqueles que residem em inúmeras localidades, que nasceram em épocas diferentes, que pertencem à sociedades diferentes (como classes sociais, nível de escolarização e/ou profissão, grupos de pessoas pertencentes a determinados espaços, tais como uma igreja, um clube, uma tarefa específica, e até mesmo do ambiente escolar, tendo cotejos sobre as formação de cada sujeito professor em seu espaço temporal). Nesse sentido, há pontos que nos levam a refletir, como deve-se formar um profissional da educação e ao mesmo tempo mantê-lo em uma constante formação acentuada.

⁸ Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; [...] me realizo em minha ação visão, ação pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais-temporais pensáveis adquirem um centro de valores em volta do qual compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável e a unidade possível se torna singularidade real. [...] Este centro não é imanente [...] No interior do sistema, cada componente desta unidade é logicamente necessário mas o sistema em si no seu todo é apenas algo relativamente possível; é somente em correlação comigo, enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato do meu pensamento responsável que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor. (BAKHTIN, 2010, p. 118-120).

Os gêneros discursivos estão ligados às diversas esferas da atividade humana e servem de base para organizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, como para mandar um bilhete, para produzir uma notícia ou uma receita culinária, entre outras ações, tudo é ordenado pelos gêneros. Segundo Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros são “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Desse modo, podemos entender que eles estão presentes em todas as ações sócio-comunicativas do sujeito e podem sofrer mudanças de acordo com o uso e com a evolução da língua. Ainda sobre os gêneros, Bakhtin (2010, p. 261) discorre que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Para Bakhtin, a língua se desenvolve em forma de enunciados e interage através de atividade humanas, que são divididas em diversas esferas e é dentro delas que encontramos os gêneros discursivos.

Podemos pensar na sala de aula como um espaço (de)construção de conhecimentos, considerando não apenas o que é teórico, mas, também, as experiências de vida dos alunos, bem como o espaço geográfico em que a escola está inserida, as condições socioeconômicas da comunidade escolar, quem são os alunos (etnias, gostos, práticas culturais, origens, etc.). Mas, para além da escola, devemos pensar o mundo como um espaço de efetivação dos saberes adquiridos no ambiente escolar, de maneira ética, responsável, cidadã e diversa.

Por fim, buscamos compreender, brevemente, acerca do conceito arquitetônico e como podemos olhar a escola por esse viés. Aqui, não se pretendeu criar regras de conduta para os professores, tampouco mostrar a eles o que “deve” ser feito em suas aulas. Mas, sim, realizar provocações, a fim de que os docentes possam refletir acerca de suas práticas e da importância de olhar para a escola com um olhar plural e multicultural, capaz de abranger ao máximo de alunos possível, de maneira inclusiva.

3. A ARENA DISCURSIVA

Em relação ao ambiente escolar é de grande importância o papel do outro, mas não um papel subordinador e sim um papel de mediador, aquele que direciona, conduz, ajuda o aluno a construir o seu próprio saber e a ter autonomia, a ter criticidade, a ser um agente transformador social. Infelizmente, nota-se com muita frequência, no ambiente escolar, uma monologia, um ser considerado detentor de todo o saber, que é o professor, que dá as coordenadas para que o aluno repita o que deve ser feito.

É comum observarmos que, para muitos profissionais da educação, a escola nada mais é do que um espaço de criação de repetidores daquilo que um dia foi dito ali, e aqueles que não conseguiram aprender, ou melhor, repetir, fica à margem da sociedade, carrega os estigmas de um ser incapaz, como se ele fosse responsável pelo fracasso da escola e do sistema escolar.

Nesse sentido, é urgente uma mudança de postura por parte dos educadores e do currículo, para que a escola possa funcionar como uma engrenagem social perfeita sendo um espaço dialógico, como prega Bakhtin, dando autonomia e usando recursos do seu meio como fez Paulo Freire. Nessa perspectiva, o dialógico remete a um conceito complexo e que não pode ser reduzido apenas à ideia de um diálogo estabelecido entre sujeitos.

O conceito de dialógico envolve, também, uma noção mais ampla de um grande diálogo que é estabelecido a partir da relação entre a história da humanidade (Grande Tempo) e a minha existência singular (Pequeno Tempo), sendo essa inserida naquela. Levando em conta, agora, o dialogismo como interação entre diferentes interlocutores, podemos pensar na questão da construção dos sentidos dos enunciados⁹. Para Bakhtin (1997, p.371) “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado.” processo que depende da relação entre os sujeitos e do contexto extraverbal em que estão inseridos.

Essa relação dialógica entre os sujeitos necessita do estabelecimento da alteridade, que nada mais é do que uma abertura para o outro. Marília Amorim (2004, p. 31) afirma: “O caminho para a alteridade precisa, então, ser construído, é o ato de receber e acolher tudo o que

⁹ [...]O enunciado é pleno de totalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento[...]. (BAKHTIN. 1997; p. 298).

é do outro, portanto, estranho a mim.”. Nessa perspectiva, a presença do outro é indispensável para que o processo dialógico se concretize.

Como bem indicam Di Camargo e Lopes (2020, p. 66), o sujeito “vai se constituir e constituir o outro numa relação de alteridade, a partir do processo dialógico entre sujeitos”. Aqui, a alteridade pode ser entendida “como a abertura ao outro, ou seja, estar aberto ao que o outro revela de mim, pois a vida se constrói e se justifica a partir do outro situado fora dela.” (CAMARGO; CAIMI, 2015, p. 259).

Qualquer enunciado está dialogando com algo muito maior, que extrapola as características momentâneas de seu contexto de enunciação, já que se constitui como um enunciado que dialoga com o Pequeno e o Grande Tempo. A Grande Temporalidade é esse passado em profunda relação com o nosso hoje, bem como o que acabamos fazendo com esse nosso hoje para projetar um novo futuro. Dessa forma, não podemos ignorar a história que é constitutiva do que vivemos e enfrentamos hoje. Todo discurso é, segundo Bakhtin, dialógico, ou seja, participa de uma grande cadeia comunicativa que o antecede e que o sucederá.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível (BAKHTIN, 2003, p. 88).

Segundo Bakhtin (2011), a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. “Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados.” (FIORIN, 2006, p. 18-19).

Todo enunciado responde a outro enunciado e, dessa forma, solicita respostas. Como bem afirma Fiorin (2006, p. 32), um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma

resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou uma refutação.

Em “A palavra na vida e a palavra na poesia”, Volochinov (2019, p. 128) afirma que toda palavra realmente pronunciada (ou escrita conscientemente) e não adormecida no léxico é a expressão e o produto da interação social entre os três: o falante (autor), o ouvinte (leitor) e aquele (ou aquilo) sobre quem (ou sobre o quê) eles falam (o personagem). A palavra é um acontecimento social; ela não é autossuficiente como uma grandeza linguística abstrata e nem pode ser deduzida, de modo psicológico, da consciência subjetiva do falante tomada isoladamente.

4. A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS ALUNO-PROFESSOR

O professor da sala de aula assume o seu papel de mediador de aprendizagens significativas, criando estratégias e ações para que a aprendizagem ocorra na troca de experiências e saberes, “[...] o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.” (BEAUVOIR, 1963 apud FREIRE, 1998, p. 34), atendendo, assim, as diversidades de aprendizagens contidas no contexto escolar, mas não atingindo a igualdade e a equidade proposta no regimento da Base Nacional Comum Curricular.

No momento do desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos propostos pelo documento, percebe-se que alguns estudantes apresentam dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem. Para os estudantes, é necessário que o professor planeje atividades diferenciadas e tire as dúvidas do aluno, pois o professor não pode deixar o estudante “à beira do caminho”.

O professor de língua portuguesa é um mediador e contextualizador de múltiplos sentidos e conceitos, dentro da sala de aula. Nesse sentido, é importante que o profissional mantenha a sua formação continuada/atualizada, com os estudos de diferentes conceitos com a língua e os seus discursos¹⁰ em sala, mantendo possibilidades de mediação do seu conhecimento em busca da inserção e plurificação dos alunos pela língua.

¹⁰ “A relação enunciativa é a base da escolha do gênero, incluindo, portanto, estilo, forma de composição e tema, os materiais com que se realiza, via linguagem. Como diz Bakhtin (em trechos que raramente são citados quando se fala de gênero nos termos de sua concepção): Essa consideração [do destinatário] irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado. [...] Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado são sua peculiaridade constitutiva, sem a qual não há nem pode haver enunciado. As várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes

Sendo assim, é importante que o docente compreenda a importância do diálogo, como auxiliador no processo de ensino-aprendizagem. Por meio de um processo educacional mais dialógico, os alunos poderão interagir com seus pares e com o professor, de modo a construírem o conhecimento juntos.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1998, p. 33)

Nessa perspectiva, podemos trazer as ideias de Freire (1996), no que toca às questões de troca de conteúdo para os alunos. Para o patrono da educação, o conhecimento precisa ser construído a partir de uma troca entre os sujeitos envolvidos no processo. É importante atuar para que os alunos saibam lidar com os conteúdos complexos do saber, critiquem os conteúdos ensinados dentro da sala de aula, sejam protagonistas de sua aprendizagem. Desse modo, o docente estará se distanciando da percepção bancária de educação, em que o aluno deixa de ser sujeito agente na construção de seu conhecimento, passando a ser mero receptor do conteúdo que o professor, “detentor de todo o saber”, tende a lhe oferecer:

4.1 A RELAÇÃO DE ALTERIDADE DOS SUJEITOS PROFESSORES

Com o advento do ensino e da pesquisa, podemos perceber que são oferecidos diferentes olhares sobre a vida e a obra de Bakhtin. Assim, faz-se necessário que lancemos novos olhares e ofereçamos nossas contrapalavras, já que só nos constituímos na relação com o outro, que é indispensável, pois “O sujeito vai se constituir e reconstituir o outro numa relação de alteridade, a partir do processo dialógico entre sujeitos.” (DI CAMARGO; LOPES, 2020, p. 66). Ainda de acordo com o pensamento bakhtiniano, a relação dialógica que funda a responsabilidade dos sujeitos dá-se dentro dos contextos sociais.

Sendo assim, é importante que não nos esqueçamos de onde falamos, já que somos seres históricos, sociais, culturais e singulares. Julgo ser fundamental que aproveitemos este espaço de discussão como um espaço profundamente dialógico e alteritário, tornando-nos capazes de construir conhecimentos coletivamente.

dos vários gêneros do discurso. [...] A escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (SOBRAL, 2011, p. 38-39).

Segundo DI CAMARGO, Ivo. (2020. p. 63-71), para “O Círculo de Bakhtin e a construção das ideias”, o mais importante da produção do Círculo era a produção de conceitos em conjunto e o oferecimento de contra palavras que não se constituem como eco, já que não se repetem, mas acabam por buscar modos de compreensão e a abertura de novos caminhos. Creio que aqui será um espaço propício para a inserção de mais e mais elos na cadeia infinita de enunciados discursivos, os quais vão se entrelaçando, propiciando que nada seja jamais completo e que nenhuma palavra seja a final.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN/BRASIL, 1997, p. 15).

São fundamentais para a construção do conhecimento e para a consolidação de nossas próprias palavras, já que, a compreensão das palavras alheias alimenta a palavra própria. Assim, vou constituindo minhas próprias palavras a partir dos outros com quem me relaciono. Abram os olhos, portanto, nossos olhares para o mundo que nos cerca. Estabeleçamos uma relação com um passado que seja de interesse pela descoberta e pela redescoberta, para que assim possamos, finalmente, assumir responsabilidade por nosso presente. Só assim poderemos deixar rastros e construir algo para o futuro.

As relações entre os trabalhos de Bakhtin e Paulo Freire, o olhar para a educação e para nossas práticas de ensino tornam-se fundamentais¹¹. Dessa forma, é essencial que, enquanto

¹¹ Dentre as inúmeras ações epistemológicas, no dito da palavra e as questões enunciativas e dialógicas, temos dois pensadores Bakhtin e Paulo Freire, que ao mesmo tempo ambos também, apontam diferenças entre em alguns conceitos, dito isso o modo, que a palavra só pode se constituir como um signo, quando ela passa a estar no cotidiano de cada sujeito, frito disso o pronunciamento e o percurso da enunciação passam-se afetar as pessoas vinculadas podendo interagir neste acontecimento discursivo. Havendo, uma exposição da palavra, que se vincula a cada sujeito, ou seja, neste caminhar a palavra sozinha jamais, irá produzir algum sentido. Sendo assim, toda ação dialógica é própria das produções de sentidos e discursivas, ou seja:

“Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2009, p.95).”

Dessa maneira, para Bakhtin, a palavra se torna ideológica e criando uma ponte de dialógica, logo, tendo o uso da palavra sobre o pensar e agir do mundo. Entretanto, na perspectiva do pensamento filosófica de Bakhtin, podemos pensar que a linguagem(verbal) do discurso, converge e ao mesmo tempo e está ligada aos enunciados que dialogam na constituição dos sujeitos. Dessa maneira, já para o pensador Paulo Freire toda palavra e tomada da sua própria consciência, sendo assim, uma explanação e póstuma de uma justificativa de que a escola e uma formadora do letramento. Toda via, Paulo Freire, nos fala em sua obra pedagogia do oprimido, sobre a luta de classes, em que a libertação dos oprimidos, nunca vira pelas mãos dos opressores, logo, se dará somente se as classes tiveram e tomarem a palavra como forma autentica de sua libertação, como uma atitudes dos professores em sua formação; “[...] agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores

professores, engajem-nos na concretização da sala de aula como um espaço essencialmente dialógico e alteritário. Tal processo se dá através do estabelecimento da necessidade do exercício da escuta em sala de aula.

Ao concordarmos que a escola é um local de interações verbais, é imprescindível o exercício da escuta, da análise e problematização dos enunciados para que os próprios alunos/professores/sujeitos possam refletir de forma crítica sobre suas realidades e dizeres que os circundam, que causam intimidação, e por vezes podem escravizar. Estes sujeitos devem ser capazes de transformar suas realidades, conforme Freire (1996) idealizava. Freire percebia uma responsabilidade ética da escola, além de prudência ao se voltar aos alunos como sujeitos históricos que escutam e respondem, evitando assim, ações alienantes.

“A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (PCN/BRASIL, 1997, p. 22).

Tento, a todo custo, fomentar em sala de aula o ambiente dialógico, através da abertura para que os alunos enunciem sobre o próprio acontecimento educacional. Falo de um processo de trabalho que coloca a própria aula – e os acontecimentos que dela derivam – como matéria-prima para a discussão coletiva, a reflexão e a construção de conhecimentos.

O conceito de dialógico envolve, também, uma noção mais ampla de um grande diálogo que é estabelecido a partir da relação entre o grande tempo (história da humanidade) e o pequeno tempo (a minha existência, sendo essa inserida em profunda relação com a grande história da humanidade). O conceito dialógico bakhtiniano envolve outra ideia fundamental para o Círculo, que é a alteridade. Nessa perspectiva, a presença do outro é indispensável para que o processo dialógico se concretize. Como bem indicam Di Camargo e Lopes (2020, p. 66), o sujeito “vai se constituir e reconstituir o outro numa relação de alteridade, a partir do processo dialógico entre sujeitos”. Aqui, a alteridade pode ser entendida “como a abertura ao outro, ou seja, estar aberto ao que o outro revela de mim, pois a vida se constrói e se justifica a partir do outro situado fora dela.” (CAMARGO; CAIMI, 2015, p. 26659).

que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir” (Kleiman, 2006, p. 422). Faço o resalto de quanto é de suma importância o diálogo em condições de comunicação para raça humana, é a sua importante conscientização e inserção na produção de sentidos enunciativos e dialógicos na sociedade atual em que vivemos. Pois para Paulo Freire, toda interação humana, circunda e situa-se o sujeito social em um lugar que se torna neutro frente a realidade que o mesmo está inserido. Assim, Freire nos revela a dialogicidade envolvente e a investigação do sujeito social.

A presença do outro é também fundamental na teoria de Edgar Morin, especialmente se pensarmos no conceito de pensamento complexo. Podemos tecer pontes entre Bakhtin e Morin, já que o autor francês, ao discorrer sobre o pensamento complexo, destaca que a palavra “complexo” tem origem na palavra latina *complexus*, a qual significa aquilo que foi tecido junto.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN/BRASIL, 1997, p. 25).

Dessa forma, podemos refletir os dizeres de Morin, ao discorrer acerca da complexidade e suas características. Para o autor,

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2011, p. 36).

Ora, se o complexo envolve algo que é tecido junto, então engloba, pelo menos, dois sujeitos em relação. Tal noção é essencial ao círculo Bakhtiniano, como bem indicam Di Camargo e Souza (2019, p. 18): “A complexidade que ocorre dentro do pensamento do Círculo é a sua marca primordial. Não se pretende conseguir reunir tudo em um. Dois é a base de todo pensamento Bakhtiniano. Eu e o outro. E daí parte-se para o social.”. Refletindo sobre a importância do social, podemos tecer relações, também, com a teoria de Vygotsky, cujos trabalhos destacaram-se por analisar o desenvolvimento da linguagem e o momento em que linguagem e pensamento se encontram em seus desenvolvimentos anteriormente independentes, acabando por se unirem e se amalgamam.

[...] a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1997, p. 53-54).

Essa relação entre o desenvolvimento dos indivíduos da espécie humana e a união, em determinado ponto, dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem é de profunda importância para Vygotsky. A relação entre consciência e linguagem é destacada, também, por Bakhtin e pelo Círculo, como se pode ver em:

Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. Apenas no processo de aprendizagem de uma língua alheia a consciência pronta – pronta graças à língua materna – opõe-se a uma língua também pronta, a qual resta-lhe apenas aceitar. A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 198).

Diferentemente da perspectiva de desenvolvimento de Piaget, na qual o desenvolvimento se dá de dentro do indivíduo para fora dele, na perspectiva de Vigotski temos o oposto: o desenvolvimento parte de fora do indivíduo para dentro do mesmo. Assim, através da perspectiva sociocultural de Vigotski, assume-se [...] a cognição humana como emergente do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais culturalmente construídos, signos e símbolos, chamados de artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas exclusivamente humanas de pensamento em nível superior.

Dessa forma, compartilhamos de uma visão que enfatiza o papel da ação no processo de desenvolvimento humano e reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de conhecimentos de fora para dentro, mas resultado da interação entre o indivíduo e as atividades socialmente mediadas. (SOUZA; DI CAMARGO, 2020, p. 55). Os pensamentos de Bakhtin, Vigotski e Morin assemelham-se no sentido de que rejeitam a explicação pelo método científico positivista, rejeitando tal perspectiva e propondo caminhos diferentes de construção de conhecimentos e de relação com o mundo.

Segundo Morin (2003), a missão espiritual da educação é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade moral e intelectual da humanidade, pois, apesar dos avanços na tecnologia da comunicação, permanece a incompreensão tanto no plano individual como entre culturas e povos de origens culturais diferentes. Essa condição de solidariedade só reflete o quanto ainda perpetua a falta de compreensão sobre a diversidade cultural e conseqüente sobre o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e que está por sua vez ocorre de forma muito complexa, porém sempre refletindo sobre o sujeito e no processo que é desenvolvido pelo mesmo.

É importante estabelecer que, “[...] o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-

os a esta situação, melhor os domine.” (BEAUVOIR, 1963 apud FREIRE, 1998, p. 34). Ao refletir sobre o tal pensamento, fica claro o desenvolvimento sociocultural do sujeito, suas vivências com o meio, principalmente com o convívio familiar, e ainda nos remete a pensarmos no papel do professor como alguém que é capaz de mediar esse conhecimento, não como o único detentor do saber, mas como alguém que é capaz de interagir e construir esse conhecimento junto aos seus alunos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1997, p. 15)

Freire (2005) afirma que os homens são seres da práxis. São capazes de refletir sobre as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais, sendo, por isso, diferentes dos animais, que por sua vez são seres que se caracterizam pelo instintivo. Os animais não se deslumbram com ou pelo mundo. Simplesmente imergem nele. Os homens, pelo contrário, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (FREIRE, 2005, p. 141). Assim, para o educador, o ser humano é um ser em constante processo de aprendizado, que nasce condicionado a humanizar-se e que no decorrer da vida, por meio da cultura e da história, vai se construindo (FREIRE, 2005, p. 32).

Para Bakhtin, o processo de dialogicidade se faz necessário constantemente, ou seja, não é possível construir aprendizagem sem um diálogo, sem a interação, para ele os sujeitos se constituem por meio da linguagem, da interação com o outro, e cabe a cada um de nós pensarmos se esses sujeitos estão prontos, ou são sujeitos vazios de sentidos. Bakhtin está sempre desenvolvendo essa interação entre eu-outro, entre professor e aluno, para que essa construção aconteça de forma a alcançar todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso este Trabalho de Conclusão de Curso, foi possível destacar aspectos importantes, no que diz respeito ao contexto educacional, a relação entre os sujeitos professor-alunos. Foi percorrido acerca da concepção de sujeito professor como mediador, pela via de uma análise da BNCC (ensino fundamental), bem como do posicionamento do documento enquanto ato responsável e dos papéis de intersubjetividade entre professor e aluno enquanto arquitetônica.

Trata-se de uma relação entre sujeitos que se interagem com um objetivo, sendo esse a interação/troca de saberes, que deve ser construída de maneira horizontal, ou seja, de modo que o professor não seja “coroadado” como o detentor do conhecimento e os alunos não sejam fixados em um papel de passividade, em relação ao processo.

Desse modo, a atuação participativa entre o docente e seus educandos é fundamental, para que haja uma aprendizagem efetiva, cujos atores envolvidos no contexto contribuem para a formação uns dos outros. Assim, ambos estarão promovendo uma educação ativa, e não bancária, conforme Freire. Ou seja, ao abandonar a concepção bancária de educação, os estudantes estarão assumindo seus papéis de sujeitos participativos, ao passo que estarão rejeitando o papel de “depósitos”, seres passivos que ouvem e reproduzem os dizeres do professor.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os documentos educacionais analisados, pontuam questões de suma relevância para as práticas educacionais, como por exemplo a proposta de padronização do ensino para todos, o direcionamento que os arquivos proporcionam aos professores, as atividades descritas como essenciais para a formação dos alunos, tanto para o vestibular e o mercado de trabalho quanto para a vida.

No entanto, seria ingenuidade pensar nesses documentos de maneira tão romantizada, quando são diversos os problemas encontrados nas escolas, quando cada turma possui um perfil e grupos sociais específicos, quando nem todas as escolas possuem acesso aos mesmos recursos tecnológicos, quando parte do corpo docente não possui acesso a formação continuada e capacitação de suas práticas profissionais, entre outros fatores. Mas, sobretudo, não podemos deixar de refletir acerca do fato de a BNCC, por exemplo, demandar diversas questões de relevância para a formação dos alunos, mas, muitas vezes, não sugere ao docente como efetivar esses processos, como atuar em relação ao que vem sendo solicitado.

Sendo assim, pensar nos sujeitos professor-alunos, assim como na formação arquitetônica de ambos, pode ser um caminho/direcionamento, para que o educador busque

construir mecanismos adequados para abordar seus alunos e direcionar o processo de ensino-aprendizagem, a partir das necessidades específicas de suas turmas, que não são homogêneas.

O dialogismo e a alteridade são essenciais nesse processo, pois por meio desses a interação entre os sujeitos poderá ocorrer de modo mais assertivo, mais agradável e eficaz, buscando o desenvolvimento das competências e das habilidades sugeridas para a formação pessoal e educacional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). O problema das ideologias e filosofia da linguagem. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p. 31-38.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-335 [Nota do tradutor: Texto de arquivo (1959-1961) não revisto pelo autor.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BRASIL. Brasil no Pisa 2018. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. 185 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 de abr. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. – Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p.
- CAMARGO, Alessandra Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Dialogismo, alteridade e responsabilidade: desafios da relação professor/alunos em sala de aula**. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2015. p. 26655-26668.
- DI CAMARGO, Ivo. Jr.; LOPES, Limerce Ferreira. **Alunos como sujeitos responsivos em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire**. In: **Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 63-71.

DI CAMARGO, Ivo. Jr.; SOUZA, Fábio Marques de Souza. **Percursos de compreensão das ciências humanas com Mikhail Bakhtin. In: O Círculo de Bakhtin em Diálogo: relatos de pesquisas.** São Paulo: Mentis Abertas, 2019. p. 17-30.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: _____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006. p. 18-59.

FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1998). **Pedagogia do Oprimido.** 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

Multiculturalismo: diferentes culturais e práticas pedagógicas/ Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

QUEIROZ, Inti Anny. **O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978),** v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017.

SOUZA, Fábio Marques de; DI CAMARGO, Ivo. Jr. **Por uma perspectiva sociocultural da formação de professores (de línguas).** In: SOUZA, Fábio Marques de; OLIVEIRA, Lidemberg Rocha de; HAWI, Mona Mohamad (Orgs.). **Diálogos da Educação com Bakhtin, Freire e Vigotski.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020. p. 53-61.

VILLARTA-NEDER, Marco. **Revista Devir Educação,** Lavras, vol.2, n.1, p.62, jan./jun., 2018).

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. . São Paulo: Editora 34, 2017.