



A Educação Dialógica Alteritária para uma prática de ativismo docente responsável

Marcos Roberto dos Santos Amaral¹
Adail Ubirajara Sobral²

RESUMO:

Levantamos algumas questões sobre como os alunos podem assumir um papel ativo no planejamento e na realização das aulas, a partir da noção de Educação Dialógica Alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020) que se orienta para a formação de um sujeito crítico que assume seu compromisso ético de respeito à diferença, enquanto parte constitutiva de relações solidárias no/do/pelo mundo, bem como para firmar práticas de Escuta Alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), com a qual se reconhece o outro como sujeito singular coparticipante de uma interação, respeitando sua maneira específica de ser, e buscando provocar respostas, também, alteritárias (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020). Orientamos nossas ponderações, discutindo diversas compreensões dos papéis da escola, de professores e de alunos. Enfim, pretendemos destacar que a organização das aulas com a coparticipação responsável dos alunos está relacionada a atos éticos de autoconhecimento e de compreensão das singularidades do outro, tais como: poder participar ativamente de processos decisórios dos destinos de sua vida; estabelecer reflexões críticas sobre a tensa relação entre escola e outras instituições; e promover engajamentos em favor da “qualidade de vida” nas salas de aula e, conseqüentemente, na sociedade em geral. Com estas ponderações, pudemos refletir sobre a relação afirmativa entre uma arquitetura de aula fundada na escuta dos alunos e o ativismo crítico destes em seus processos de ensino e aprendizagem, por meio do quais podem responder como protagonistas de sua vida escolar e social, desencadeando atos éticos comprometidos com

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Dialógica
Alteritária;
Escuta Alteritária;
Ato responsável;
Práticas de Sala de Aula;

¹ Professor da rede estadual de ensino do Ceará – SEDUC-CE. Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa pós Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – PosLA-UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8130-4580>. E-mail: mdmrsamaral@gmail.com.

² Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Coordenador do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (PPGL-FURG). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ2 – CNPq. Rio Grande/RS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-5564>. E-mail: adail.sobral@gmail.com.

1 A Educação Dialógica Alteritária: os alunos e a esperança de sua escuta

Neste artigo, refletimos sobre de que forma atividades que mobilizem o protagonismo dos alunos na organização das aulas estão relacionadas à assunção crítica dos alunos da própria responsabilidade por sua aprendizagem, de maneira a promover relações empáticas, para além das relações de antagonismo tradicionalista professor x aluno e de indisciplina e desinteresse, na rotina das salas de aulas. Para tanto, recorreremos às noções de Educação Dialógica Alteritária e de Escuta Alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020) para discutir a relação entre ativismo autoral dos alunos e a emergência de práticas pedagógicas que dialogam solidariamente com as singularidades dos alunos.

Nesse sentido, apresentamos, de início, nesta seção os parâmetros fundamentais que Sobral e Giacomelli (2020) apresentam para propor as noções de Educação Dialógica Alteritária e de Escuta Alteritária. Depois, a fim de situá-las dentro dos grandes debates sobre educação, ponderamos a respeito dos diálogos que as duas noções estabelecem com diversas competências e habilidades que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe, especialmente, no que toca à formação ética e do pensamento crítico. Na terceira seção, problematizamos que as aulas são arquitetadas, para além dos interesses de professores e de alunos, em função de contraditórios pontos de vista que respondem em última instância a anseios de lógicas mercantis colonizadoras, relacionadas à precarização histórica da escola, apontando que este contexto impacta negativamente as relações dentro das salas de aula.

Por fim, encaminhamos nossas considerações aventando que práticas que oportunizem o protagonismo dos alunos na própria organização das aulas podem permitir a compreensão crítica das condições objetivas a que estão inseridos professores e alunos, de maneira a oportunizar um engajamento crítico de assunção de compromissos para afirmar a parceria entre estes nos processos de ensino e de aprendizagem no cotidiano das salas de aula, como lugar de coconstruções solidárias de saberes e poderes.

Feitas estas observações, passamos, detidamente, à discussão dos parâmetros que norteiam as noções de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária.

Sobral e Giacomelli (2020) definem Educação Dialógica Alteritária como a necessidade de assumir eticamente a legitimidade da maneira específica de ser dos outros; de reconhecer que as maneiras diferentes de ser relacionam-se tensamente; de estar sensível a que esta assunção e este reconhecimento estão orientados pela tentativa de experimentar o mundo através do olhar dos outros e agir responsabilmente valendo-se desta experimentação; e de promover atos críticos e

solidários. Para os pensadores, esta postura pedagógica busca, necessariamente, não criar consensos, mas oportunizar a coparticipação de diversos sujeitos; busca, especialmente, a criação conjunta de condutas marcadas por um atento exercício de afirmação da participação dos outros. Sob essa perspectiva, a Educação Dialógica Alteritária requer, ao lado da afirmação do caráter dialógico geral da educação, uma interação pedagógica, assumindo que a intersubjetividade é anterior à subjetividade e estas se constroem por meio de interações discursivas situadas, nas quais os sujeitos são ativos e solidários às especificidades do outro, o qual, da mesma forma, também, é protagonista dessas interações.

Sobral e Giacomelli (2020, p. 13) observam ainda que, do ponto de vista dialógico, as práticas pedagógicas se organizam numa “ética do reconhecimento (ou de reivindicações em favor dela)”, a qual pode ser sintetizada na seguinte observação:

Partindo da relevância da responsabilidade ética nas relações entre sujeitos [Toward a Philosophy of the Act. Trad. e notas de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993], buscamos propor que a coconstrução de saberes seja reconhecida como parte vital dos processos de ensino e de aprendizagem (que se acham vinculados, mas seguem percursos distintos). Trata-se de uma reflexão fundada na ideia de que, se somos alterados pelo outro, cabe-nos ir, de fato, até o outro e deixar-nos embeber pela sua alteridade [Questões de estilística no ensino da língua. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013] para então voltarmos a nós mesmos, enriquecidos, tendo-o enriquecido. Não se trata de simplesmente conversar ou “dialogar” com os alunos, mas de considerar, alteritariamente, as respectivas posições que ocupamos, as obrigações curriculares, as coerções institucionais etc. de um modo que permita negociar a relação professor-aluno de maneira mais satisfatória (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 10).

Sobral e Giacomelli (2021, p. 133) explicam que o qualificativo alteritário, “busca mostrar que o processo pedagógico deve deslocar-se do professor e passar para a interação deste com os alunos, concebida como envolvendo a ida do professor ao horizonte do outro (a posição do outro tal como visto pelo eu)”. Esse movimento docente possibilita instigar também o aluno para que busque também ir ao horizonte do outro, seja de outros alunos ou dos professores, ou demais sujeitos sociais, membros das comunidades em que estão inseridos.

Conforme a Educação Dialógica tematize a necessidade de um trabalho conjunto de coconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem, como ato responsável, delinea-se como meio de explorar positivamente funções autorais de cada sujeito relacionado nas práticas pedagógicas. Assim, para se empreender

reflexões e práticas pedagógicas dialógicas, como asseveram Sobral e Giacomelli (2020, p. 15-16), eticamente, sobretudo, a partir da dinâmica concreta da sala de aula, é preciso “escutar”:

(1) o perfil psicossocial do professor, de cada professor, que organiza os conteúdos de uma dada maneira que altera esses conteúdos nos termos de suas vivências, de sua experiência, do que julga ser educação etc; (2) o perfil psicossocial dos alunos, que são orientados pelo professor para aprender a organizar os conteúdos nos termos de sua situação de vida específica, e não nos termos do professor, que é outro sujeito; e (3) a natureza específica da situação de interação professor-aluno, ou do relacionamento entre os professores e os alunos.

Ao fazer coro à Marques e Giacomelli (2018, p. 149), que também desenvolvem essa escuta, salientamos a necessidade de se estar sensível aos seguintes pontos:

(a) interlocutores específicos, situados num tempo e num lugar determinados; (b) pontos comuns e divergentes entre as valorações desses interlocutores; (c) a vontade enunciativa dos interlocutores; (d) o projeto de dizer (subjetividade, valoração) dos interlocutores; e (e) o projeto de escuta (alteridade, recepção ativa) dos interlocutores.

Nesta proposta, é bom destacar que ecoam as concepções de que “o processo de ensino é visto como criar condições para que os alunos se apropriem criticamente de saberes socialmente objetivados sobre o mundo, sendo o processo de aprendizagem esse ato de apropriação pelos alunos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 15); de que os “conteúdos” “são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 15); e de que a escola é um lugar concreto, dinâmico e complexo de interações para o ensino, a aprendizagem e a socialização (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 21).

Sobral e Giacomelli (2020) explanam as bases teóricas e interesses práticos que orientam os parâmetros gerais desses dois preceitos, embasando-se numa noção fundamental da filosofia bakhtiniana do ato responsável, que é a singular relação interconstitutiva entre diversos eus e outros situados e em devir e eticamente engajados com esta interconstituição. Desenvolvem-na em função da compreensão de sujeito peculiar ao Círculo de Bakhtin (também desenvolvida em Sobral e Giacomelli, 2018) como singular coautor de si, dos outros e do(s) mundo(s), cujos atos se desencadeiam em situadas interações com outros sujeitos também singulares coautores de si, dos outros e do(s) mundo(s).

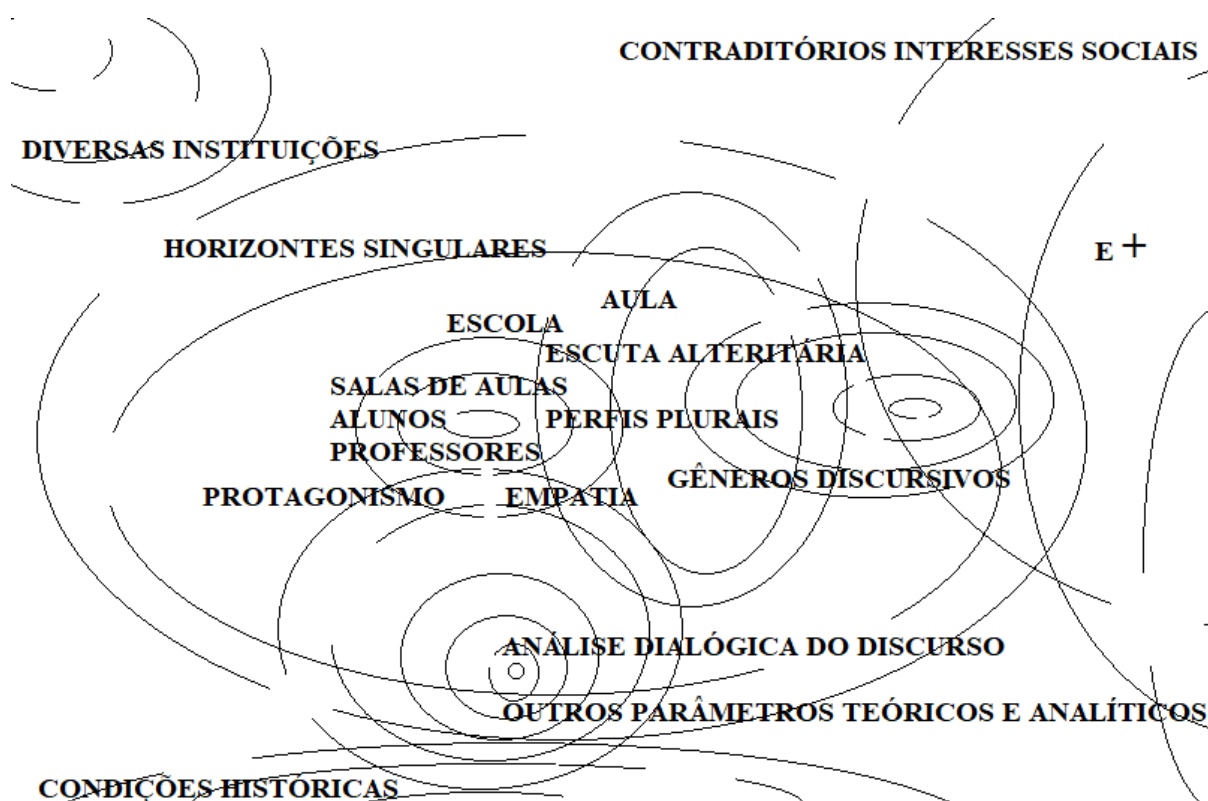
Orientam sua proposta para a afirmação de que deve haver plurais “padrões”

dos processos de ensino e de aprendizagem em respeito às especificidades de cada sujeito, salientando que os processos de aprendizagem devem ser organizados fundamentando-se, especialmente, na escuta responsável das demandas particulares dos alunos, pelo professor, como parceiro mais experiente. Nesse contexto, tanto os “conteúdos” de estudo quanto os acordos, tácitos e oficiais, feitos entre alunos e professores que delineiam como se deflagram as aulas concretamente, devem ser coconstruções solidárias que respondam criticamente aos interesses de todos os envolvidos.

Interessa conhecer mais detidamente, para se ter uma compreensão da “concretização” desses parâmetros, o trabalho de Marques e Giacomelli (2018). Os autores apresentam uma experiência de Escuta Alteritária na formação inicial e continuada de professores numa atividade do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; e de Sobral e Giacomelli (2021), os quais, por sua vez, mobilizam a Escuta Alteritária no ensino de escrita nos semestres iniciais de um curso de língua materna de graduação, discutindo também habilidades elencadas pela BNCC.

Com base nos apontamentos aqui discutidos, podemos apresentar a seguinte figura para orientar discussões a respeito da, por assim dizer, “arquitetônica” conceitual-prática das noções de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária.

Figura 1 - “Arquitetônica” conceitual-prática das noções de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária



Fonte: nossa autoria.

Certamente, são necessárias algumas explicações. De imediato, observamos que alunos, professores e sala de aula estão no “centro” de nossa visão para destacar que o foco das noções de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária são reflexões propositivas sobre as práticas concretas de ensino e de aprendizagem, a fim de criar alternativas exequíveis de propostas pedagógicas orientadas para a formação de sujeitos comprometidos com o próximo. Tornar o centro de nossa visão significativo no diagrama também é uma forma de incluir o interlocutor, posto que, se a perspectiva for outra, outro será o foco. Nesse sentido, dá-se a importância dos círculos concêntricos (cujo sentido e imagem estão em Sobral e Giacomelli, 2020), compreendendo que estes círculos retratam a convergência de diferenças, sem que haja a redução destas, mas refrações singulares – tanto se alteram com o contato em algum ponto, como constituem especificidades particulares). Eles são atravessados para indiciar a dinamicidade da relação entre cada elemento que, se colocado como foco, reorientará a forma como se relacionar com cada elemento, uma vez que é tomado sempre situadamente. O vazamento de algumas linhas refere-se à possibilidade de que sempre há presenças imprevistas, até porque a proposta é tematizar a singularidade de cada relação.

Depois, destacamos que os vários círculos e cruzamentos apontam para o fato de que diversas relações de base, como as práticas peculiares ao cotidiano das salas de aula, são atravessadas também por diversas relações ideológicas, como valores e interesses institucionais e consagrados, seja de forma mais evidente, seja de forma implícita. É nesse sentido, que, no foco, os elementos estão mais próximos e, à medida em que se faz uma vista panorâmica, os elementos se espaçam. O encontro de concentricidades com outras expressa que as particularidades de cada modo de ser específico responde historicamente a outros modos de ser, prospectiva, retrospectiva, direta, velada ou polemicamente.

Por último, informamos que preterimos termos mais específicos como cronotopo, exotopia e ato responsável, que estão na fundamentação da compreensão da figura, em favor de termos mais correntes, como empatia e protagonismo, a fim de ampliar o máximo possível a possibilidade de interlocução, conceituação e prática (a despeito da “estranheza” da própria figura). No entanto, consideramos necessário demarcar onto e epistemologicamente a proposta, por isso a referência à Análise Dialógica do Discurso. Também cabe destacar que esta é uma perspectiva e como tal está em contato com outras perspectivas que tratam de questões semelhantes.

Feitas estas observações, continuamos a discussão sobre os parâmetros teóricos e analíticos da Educação Dialógica Alteritária. Assumir responsabilmente a promoção de uma Escuta Alteritária permite, o que tentamos executar aqui, ver a

maneira específica de ser do outro, seja na condição de alunos, seja na condição professores, o que, por sua vez, implica admitir que os interesses dos outros são legitimamente diferentes e, especialmente, por isso, devem ser considerados quando se decide, juntamente aos interesses próprios, o que fazer tendo em vista que a igualdade de dignidade é familiar à solidariedade para com as diversidades. Sendo assim, essa legitimidade, tanto dos nossos como dos outros interesses dos sujeitos envolvidos nas atividades educacionais, se delinea como o reconhecimento da possibilidade da diversidade, reconhecimento este responsável pelo combate às formas de ser violentas, tóxicas, preconceituosas, supremacistas, dentre outras afins.

Deve-se frisar que uma condição social de contradição constitutiva dos diversos pontos de vista, em função dos quais sujeitos e práticas sociais se particularizam, “atua” mobilizando interesses determinantes para especificar objetivamente as condutas sociais desses sujeitos nas suas práticas, inevitavelmente, entrando em relações tensas. A relação eu-outro, portanto, é marcada por disputas de pontos de vista, pelos quais diversas posições ambivalentes constituem-se. Tal contradição, necessariamente, por um lado, não implica desentendimento e/ou incompreensão mútua, e, por outro, não é antônimo, em si, de colaboração (como esta, em si, não se efetiva somente entre “pares”). Esta contradição pode servir, positivamente, para o estabelecimento de atos solidários, no sentido de requerer um engajamento coparticipante, com o qual cada “autor” contribui com seus interesses relacionados a particularidades do(s) seu(s) horizonte(s), deflagrando vivências plurais e democráticas.

Delineando-se, dessa feita, o ato como resposta acolhedora – e prudente, já que não pode admitir formas violentas de ser e de agir – dos diversos eus e outros envolvidos. Logo, essa resposta acolhedora está orientada pelo respeito ao que se percebe e é reivindicado como peculiar ao olhar do outro. Note-se que esta percepção será sempre situada, constituindo-se, também, contraditoriamente. Diante disso, apenas diálogos sem o receio de uma resposta intransigentemente julgadora e punitiva poderão oportunizar escutas empáticas do outro, o que se opõe ao contexto “rivalista” professor x aluno, e de resposta indisciplinadas e indiferentes de uma educação produtivista e moralista.

Diálogos francos – que superem formas reacionárias de vigiar e interditar condutas/saberes – comprometidos com a afirmação responsável dos interesses dos diversos sujeitos concorrerão prudentemente para uma Escuta Alteritária, especialmente, se considerarmos as singularidades dos alunos, dos professores, das situações concretas das salas de aula e dos diversos sujeitos e instituições, inseridos nessas situações. A nosso ver, podemos postular que essa interação se dá numa coconstrução em parte tácita, considerando os diversos “acordos” velados alunos-alunos, professores-alunos, professores-professores, que “determinam” os modos como as aulas se desenvolvem; e os oficiais que estipulam institucionalmente quais as

funções de cada um (quem também determina, tensamente, bem como com as formas veladas, esses modos) a serem desempenhadas, inclusive, avaliando-os. Esses acordos velados e oficiais são constituídos discursivamente (verbal, visual, verbo-visual, gestual e atitudinalmente etc.), através dos sentidos que emergem do que se diz e se faz, na prática, nas salas (sejam o esperado, ou não, sejam “disciplinados” ou não, ou mais, sejam considerados pedagogicamente satisfatórios ou não), enquanto um lugar situado historicamente que se constitui em fronteira com diversos outros lugares (sejam fisicamente contíguos: o refeitório, os corredores, a coordenação; ou não: *shoppings*, casas de show – lugares de onde interesses peculiares chegam à sala polemizando os “próprios” da vida escolar).

Em suma, podemos indicar que, partindo da ideia de a Escuta Alteritária associar-se a ativismos concretos mobilizadores de gestos comprometidos com a autonomia dos diversos sujeitos sociais, numa aula, sob esse ponto de vista, busca-se atuar no sentido de interagir com as condutas dos alunos, com vistas a tentar enxergar o que os alunos levam em conta para desencadear determinadas ações, como uma forma de escuta sensível a suas maneiras específicas de ser. Consideramos esta escuta não se limitar a ouvir ou ler apenas o enunciado verbalmente, posto englobar a leitura de índices sociais que articulam os sentidos dos gestos, silêncios, escolhas, “comportamentos”, perfis de respostas dadas em provas, depoimentos, conversas de corredor, desempenho escolar, o julgamento sobre o que fazem, sobre os professores da disciplina, bem como as imagens e expectativas que historicamente se têm destes. Tudo isto, por indiciarem sentidos enunciativos para além do “declarado” explicitamente. Consideramos, enfim, que os modos de ser e de agir específicos de cada aluno expressam importantes respostas a serem ouvidas para compreender o contexto do aluno e criar condições objetivas para seu protagonismo nos destinos de sua vida escolar e da própria escola e, assim, da sociedade em geral.

Adiante, discutimos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) respalda os pontos que vimos abordando até aqui a propósito de nossa reflexão a respeito das potências da Educação Dialógica Alteritária, para, então, empreendermos, detidamente, nossa discussão sobre quais questões podem ser consideradas para pensar o ativismo responsável dos alunos, especialmente, na organização das aulas, como coautores delas – e parceiros do professor.

2 A BNCC e a Educação Dialógica Alteritária

De início, observamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) se organiza apresentando competências gerais para o Ensino Básico, com as quais cada área faz dialogar as suas específicas. Estas competências, por sua vez, são divindades

em habilidades. No caso do Ensino Fundamental, há comentários sobre como desenvolvê-las. Também cabe reiterar que o desenvolvimento dessas competências mira práticas de ensino e de aprendizagem que oportunizem conhecimentos e ações em campos de atuações concretos, como da vida cotidiana, da vida pessoal, da vida pública, da vida de estudos e pesquisas, da vida artística e da vida jornalística/midiática. Por fim, observamos que, em relação à área de linguagens, a BNCC orienta que o ensino deve contemplar questões concernentes à leitura, à oralidade, à produção de texto e à análise linguística.

Destacamos o fato de a BNCC orientar a formação geral básica a que compete às áreas do saber das linguagens e línguas, matemática, artes, história, geografia, educação física, ciências, e filosofia e sociologia, devendo contemplar, juntamente com o estímulo ao protagonismo juvenil, eixos estruturantes, a saber: investigação científica; utilização dessas investigações na resolução de demandas sociais; mediação em conflitos sociais e identitários; além do empreendedorismo. Isto estando-se sensível à realidade local dos alunos e das comunidades destes (destaque-se: em tese, pois há bastante conflitos de interesses políticos vinculados à busca de orientação das diretrizes educacionais para um modelo neoliberal tecnicista).

Sob esse horizonte, agora, concentramo-nos nas competências que ecoam os parâmetros que especificam a Educação Dialógica Alteritária e, especialmente, a Escuta Alteritária, como vimos discutindo. Salientamos que para o ensino básico a BNCC apresenta como uma das competências gerais a seguinte:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Se compreendermos a vida escolar como efetivamente uma experiência autêntica, protagonista, ativa, crítica, da vida pessoal e social, logo, não uma preparação para uma vida futura “esperada” (em outras palavras, quase uma espécie de procrastinação e/ou adiamento da vida atual), o protagonismo e a autoria tematizadas nesta competência indiciam a necessidade de se criar condições concretas de uso dessas tecnologias, construção a qual, dificilmente, ocorrerá, caso apenas se tente simular futuros usos almejados conforme o ponto de vista de um contexto produtivista, como preparação para o mercado ou exames externos (o que, em si, não é algo a se evitar, mas não precisa ser “obsessivamente” a razão de ser da vida escolar, haja vista os desvirtuamentos das funções pedagógicas transformadoras e traumas contumazes decorrentes no cotidiano escolar).

Destaque-se, ainda, que as práticas escolares evidenciam a relação interconstitutiva entre vida escolar e extraescolar, no sentido de implicar respostas concretas nas formas, por assim dizer, “atuais” e não “virtuais”. Portanto, atividades familiares a atos concretos, por exemplo, os desencadeados pela organização em parceria com os alunos de um plano de aula, podem contribuir para esses protagonismos e autoria, uma vez que eles podem se engajar ativamente para resolver algum problema de sua vida social e escolar; não apenas uma eventual demanda futura (é claro, frisamos, se a atividade for experimentada não como mero meio para obtenção de nota e se tiver arquitetada dentro de uma rotina escolar que lhe disponha tempo, material e “clima”).

Outra competência geral a destacarmos é a nona, porque o estímulo da vivência de relações empáticas, respeito ao próximo, acolhimento e valorização da pluralidade são afirmadas, em função de uma vida ética sensível à diversidade e avessa a qualquer forma de preconceito:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

A atenção dada pelos professores, quanto à organização e à execução das aulas sobre sua responsabilidade frente às diversas formas de violências e injustiças históricas, pode ser experimentada pelos alunos, com vistas a sua formação cidadã. Formação a qual é familiar a práticas outras que não aquelas marcadas pela rivalidade (normatizadora) professor x aluno. Logo, esta competência pode ser trabalhada a partir do desenvolvimento de atividades que promovam um olhar responsável dos alunos para as particularidades do horizonte dos professores, a exemplo das que tocam às especificidades do planejamento das aulas.

Dentre estas outras práticas, aquelas em que professores e alunos se engajam em atividades escolares, como as de clubes de leitura, para dar outro exemplo, também, despontam como forma de promoção de relações empáticas, críticas da condição dos professores e dos alunos e atentas ao respeito à dignidade alheia, postura cara aos postulados dos direitos humanos.

Poderíamos discutir no mesmo tom as outras competências gerais, pois versam sobre questões relativas ao cuidado de si e dos próximos, projetos de vida, bem como as questões sobre mobilizar conhecimentos para a solução de problemas das diversas realidades históricas constituintes da vida escolar e social. Por exemplo, a décima: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

Por sua vez, as competências³ específicas de Linguagem para o ensino fundamental referendam a compreensão e, por conseguinte, a vivência das linguagens como coconstrução histórica de expressão e constituição de realidades e subjetividades sociais (comp. 1); bem como a orientação de que o ensino se deve voltar para a promoção de atos que contribuam para a participação na vida social com vistas a criação de condições de bem estar (comp. 2); compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos, em função do diálogo e resolução de conflitos (comp. 3); e respeito ao próximo (comp. 4).

Já as competências específicas de Língua Portuguesa endossam a compreensão e vivência do texto como negociação de sentidos e valores (comp. 1 e 2); forma de inserção ética na vida social (comp. 3 e 7); além de ser um meio indispensável para organização da própria aprendizagem (comp. 4 e 10).

No mesmo tom, apresentam-se as competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o EM. A questão da atuação crítica na vida social por meio do uso dos diversos discursos é contemplada, por exemplo, na comp. 1, 4 e 5; a da compreensão das relações de poder relacionadas aos processos identitários que permeiam as práticas discursivas, na comp. 2; a responsabilidade ética e protagonismo dos sujeitos sociais frente às questões de solidariedade e grandes debates públicos, na comp. 3.

Assim, uma transformação das relações alunos-professores-salas de aulas no sentido de afirmação de práticas protagonistas, de (auto) responsabilização por sua própria aprendizagem, de atenção à singularidade do próximo é tanto sinalizada nos parâmetros que particularizam a Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária como nos da BNCC. Isto, certamente, corrobora práticas pedagógicas que se desviem dos modelos e interesses de pedagogias disciplinares como as que comumente determinam a rotina escolar, com aulas preparatórias para avaliações externas e internas, com estas delineadas apenas para a “classificação para níveis avançados” e/ou “verificação de conteúdos dados”; ou com questões relacionadas ao alinhamento de condutas indisciplinadas. Enfim, permite, dessa maneira, a emergência de práticas pedagógicas protagonistas como a orientação das atividades pedagógicas para que se familiarizem com a vida concreta dos alunos em seus diversos campos de atuação.

Nesse sentido, as habilidades assumidas para o EM no itinerário (conjunto de áreas do conhecimento que compõe determinada opção curricular oferecida ao aluno) de linguagens merecem atenção especial como aquelas que tratam da questão da

³ Especificamente, o leitor poderá conferir na íntegra o texto das competências e habilidades para Língua Portuguesa por meio da “Ferramenta de *download* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em formato editável” disponibilizada pelo Ministério da Educação – MEC, em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023

construção e circulação de discursos (EM13LGG101⁴; EM13LGG103; EM13LGG303; EM13LGG502, por exemplo), de diálogos e entendimentos mútuos (EM13LGG104; EM13LGG204, por exemplo); de legitimidade de valores e práticas (dentre outras, EM13LGG202; EM13LGG203); de intervenção em causas públicas (é o caso de EM13LGG304); do mesmo modo que de respeito a processos criativos pessoais e coletivos (destaque-se EM13LGG603). Todas elas afirmam as potências de se estar sensível à condição do próximo, buscando-se perceber, exotopicamente, a singularidade de seu horizonte para agir eticamente, como pretende a compreensão de Escuta Alteritária.

No mesmo sentido, desenvolvem-se as habilidades para LP no EM. Na EM13LP17, recorre-se ao ensino de diversos gêneros discursivos (roteiro, vlog, *videoclipe*, documentário, narrativas teatrais, etc.) ao salientar a necessidade de ampliar “as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 509). Já a EM13LP20 assume a importância de se estimular uma reflexão sobre os interesses e os cuidados necessários para o compartilhamento de

gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins (BRASIL, 2018, p. 511).

Reforçamos, a propósito, como há uma relação familiar entre os parâmetros da Educação Dialógica Alteritária, as diretrizes da BNCC e as práticas pedagógicas que não as disciplinares. Essas que tanto requerem uma sensibilidade empática para com a realidade particular de cada horizonte alheio, quanto o compromisso ético de respeito dessa singularidade.

A EM13LP43 destaca-se, nesse sentido, uma vez que propõe o estudo de formas de práticas éticas e críticas “na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc.”. Por sua vez, a EM13LP43 aponta o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que afirmem a

⁴ A BNCC (2018) identifica suas habilidades por códigos compostos por pares de letras e números, que indicam informações como a etapa educacional (infantil, fundamental, etc.); a faixa etária a que se destina (de um ano a seis meses, ou de 4 a 5 anos e 11 meses, etc.); o campo de experiência (o eu, o outro e o nós; ou o corpo, gestos e movimentos, etc.); o componente curricular (linguagens e suas tecnologias, ou artes, etc.); bem como as competências e habilidades. No caso, neste código EM13LGG101, EM indica a diretriz voltar-se para a etapa do Ensino Médio; 13, para qualquer série desta etapa; LGG, para o componente Linguagens e suas Tecnologias; 1, para a primeira competência; e 03, a terceira habilidade desta competência (qual seja: “analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais)” (BRASIL, 2018, p. 491)).

crítica dos procedimentos discursivos de persuasão e de manipulação de efeitos de sentidos na construção de estereótipos, bem como a uso de procedimentos discursivos para a sua desconstrução.

Enfim, com esta exposição, tentamos salientar o diálogo entre as propostas assumidas pela BNCC como habilidades e competências básicas para uma formação cidadã e crítica, entendida como mobilização de conhecimentos – conceitos e procedimentos –, de habilidades – práticas cognitivas e socioemocionais –, valores e condutas para resolver demandas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e social (BRASIL, 2018, p. 8) e às quais podem orientar-se as práticas de ensino e de aprendizagem nas rotinas escolares e com as quais os parâmetros que arquitetam a noção de Educação Dialógica Alteritária e Escuta Alteritária (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020) dialogam, sobretudo, no que diz respeito às potências afirmativas do ativismo autoral de atos responsáveis e exotópicos (BAKHTIN, 2011; 2010), uma vez que estes parâmetros se constituem por atitudes solidárias e sensíveis às singularidades alheias, atos cada vez mais transformadores diante de condições objetivas, individualistas e consumistas, cujos fundamentos são familiares às lógicas colonizadoras, patriarcais, imperialistas, mercantis e preconceituosas.

Além disso, estas orientações e parâmetros podem oportunizar transformações das estruturas, funções e valores que significam as práticas escolares, de sorte que sentidos e práticas disciplinares típicos de pedagogias bancárias, produtivistas, tradicionalistas possam ser superados em prol de sentidos e práticas familiares a valores protagonistas, críticos e comprometidos com a superação de formas de exploração social e precarização da vida.

Sob essa perspectiva, aliada à Educação Dialógica Alteritária, tecemos as considerações adiante a partir de questões sobre como os alunos podem assumir papéis ativos na construção das aulas, como forma de problematização de parâmetros norteadores de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

3 A escuta dos alunos e o papel destes nas salas de aulas

Muito se discute a respeito do papel da escola e do professor, considerando-se que têm participação capital na formação dos alunos. Em geral, o professor, atualmente, é tematizado como orientador, acolhedor, instrutor, avaliador e parceiro experiente de aprendizagens, em detrimento de um papel meramente de moralizador e transmissor de conteúdo. Ao assumir a luta para a oportunização de condições concretas de formação de sujeitos eticamente comprometidos com o combate às violências sociais, uma pedagogia voltada para a escuta do que os alunos podem oferecer é inerente a condutas sociais pautadas em atos solidários. Num horizonte, onde o respeito à autonomia crítica é legitimado, endossam-se atos familiares à

compreensão de que os alunos têm uma vivência de mundo que deve ser considerada, posto que ativamente respondem aos dilemas dos grandes debates públicos, sendo um (co)autor de si e do mundo.

Como se pode depreender, discutir o papel do professor implica uma compreensão de aluno(s). Ao considerar sentidos correntes e propostas curriculares nacionais de ensino, como a BNCC (2018), por exemplo, pode-se dizer que esta compreensão ora está envolta numa ideia de que o aluno é alguém que precisa qualificar-se para o mercado de trabalho; ora numa de que o aluno deve estudar com vistas ao vestibular que prestará; ora numa ideia que o compreende como alguém que precisa de cuidados, sejam psicológicos, afetivos, jurídicos, sejam intelectuais, pense-se nas diversas funções atribuídas, oficial e “ocultamente”, à escola: alimentação, saúde mental e corporal, vigilância contra maus tratos, dentre outras.

Nesse horizonte, tornam-se evidentes tanto a monumental tarefa da escola, quanto a função de promotora da formação de sujeitos sociais específicos: o empregado qualificado, o estudante universitário e o sujeito saudável e ajustado às expectativas sociais institucionalizadas. Dessa feita, a escola consolida a formação de outros “heróis”: o consumidor consciente, “ativista” político, por exemplo, o que tem gerado reações de setores conservadores, como se vê na história recente.

Tornam-se evidentes, concomitantemente, a transferência e a negligência de responsabilidades em relação à escola. O mercado privado pressiona o Estado para que arque com – suas – despesas de qualificação de – seu – pessoal, e as instituições como redes sociais, *shoppings*, bancos, circuito de *shows business* (que “reclamam consumidores conscientes”) endossam uma cultura de consumo, individualismo e alheamento, com a qual estão associadas práticas de abuso de poder, as quais sequer têm questionado o seu papel determinante na (má)formação dos alunos.

Diante disso, discutir o papel ativo dos alunos no contexto escolar pode contribuir para potencializar as funções afirmativas da escola, especialmente, na prática cotidiana das salas de aulas, para oportunizar experiências de escuta e de ativismos dos alunos. Para tanto, deve-se refletir sobre como os alunos se constituem como participantes ativos de suas vivências de aprendizagem. Nesse sentido, para além de pré-vestibulandos e “pré-empregandos”, consideramos importante a atuação dos alunos como autores, ativamente, no estabelecimento dos “planos” de aula, por exemplo, sugerindo quais textos serão utilizados como material de estudo, ou mesmo participando da condução expositiva das aulas.

Tudo isso, a fim de permitir ao aluno, como um sujeito com ativismo autoral, que tenha consciência de como se organiza uma aula, como é estruturada socialmente e qual a sua responsabilidade frente a ela – o que pode transformar seus processos de ensino e de aprendizagem, a medida em que assuma a sua responsabilidade e reconheça criticamente o esforçado engajamento do professor como seu parceiro. Salientamos que a oportunização desta postura crítica do aluno, sob a perspectiva da

Escuta Alteritária, decorre, especialmente, de uma resposta dos professores a um contexto onde os alunos são silenciados em momentos decisivos para a organização das aulas, que toma como fundamental estar solidário ao que os próprios alunos dialogicamente expressam, conforme discutimos adiante.

3.1 Os alunos respondendo ativamente na realização das aulas

Via de regra, as aulas acontecem como resposta a diversos atos institucionais e sentidos comuns. As Secretarias de Educação promovem formações nas quais são apresentadas matrizes de habilidades a serem desenvolvidas nas aulas, consideradas indispensáveis para a qualificação do nivelamento dos alunos (a classificação num nível considerado satisfatório), sendo requerido ao professor que adeque suas aulas conforme essas matrizes. As coordenações, por sua vez, também, pressionadas a apresentar resultados quantitativos nos relatórios que devem responder, requerem dos professores que suas aulas sejam organizadas em função das matrizes estabelecidas institucionalmente. Estas, por sua vez, sedimentam-se como um ciclo operacionalizador das formas como as aulas devem-se desenvolver, mediante dados oriundos da aplicação de provas diagnósticas, em escala nacional e/ou regional.

É (senso)comum ainda preocuparem-se com a organização das aulas alinhada ao livro didático, inclusive, sendo tomada como meta ter tempo de terminar o livro. Além disso, há a falta de salas apropriadas, de impressoras, bibliotecas, computadores, *internet*, as aulas, muitas vezes, obriga limitar-se ao uso do livro didático, como único material de leitura. Acrescente-se a isso, a pressão do mercado de LD.

Portanto, os professores respondem diretamente a sujeitos como Secretaria de Educação, Coordenação, mercado de LD, sentidos comuns sobre o que deveria ser uma aula, que, nesse diálogo, participam ativamente da organização da aula. Fica claro, portanto, a pouca participação dos alunos nesse processo. Sua participação limita-se, como já se pontuou, indiretamente, à expectativa futura dele ingressar no mercado de trabalho ou na universidade, ou de não ser um “indigente/marginal”, de sorte que não passa de uma participação secundária e passiva (uma “vida adiada”). Participação esta que, diretamente, no que toca à consecução ou não dos resultados almejados a depender do engajamento dos alunos, resume-se a questões de disciplina, desinteresse, estados afetivos, etc.

Poder-se-ia asseverar que não é um truísmo a participação dos alunos na organização dos planos de aula, não fosse o conhecimento de que a escola não deixa de sofrer, com toda a resistência que empreende, processos colonizadores (como a redução da carga horária dos componentes das ciências sociais, filosofia, sociologia, por exemplo) por meio dos quais projetos de controle social são executados, como as

mencionadas transferências e negligências de responsabilidades de instituições mercantis.

Logo, a possibilidade de os alunos poderem agir afirmativamente na organização das aulas pode delinear-se como uma forma de democratização de saberes e de poderes. Tal ato pode efetivar-se enquanto uma maneira de afirmar as potências críticas da escola, endossando práticas de acolhimento de sujeitos que foram alijados de processos decisórios de práticas que determinam suas vidas sociais, bem como práticas autônomas de assunção de responsabilidades éticas.

3.2 A esperança da escuta dos alunos

Julgamos procedente (sem cair em idealismos ou ingenuidades) destacar que a educação pública brasileira vem, apesar de todas as dificuldades, contribuindo exemplarmente para a democratização de poderes e de saberes. É espaço onde os alunos estão tendo bons resultados no ingresso em Universidades Públicas. É espaço onde pais e filhos (de “classes médias”) estão optando por estudar, o que evidencia que, apesar de sensos reacionários de que a escola pública não “serve”, há um reconhecimento de suas potências (abrimos este parêntese para destacar que é preciso, diante de cenários de ataques estruturais contra a educação crítica, fazer o elogio de práticas transformadoras que os professores e os alunos desempenham. Não se pode deixar que a legítima necessidade da crítica, que deve ser feita, portanto, seja desvirtuada para obscurecer as qualidades, que, também, devem ser anunciadas!). A escola é, ainda, espaço onde as classes populares encontram bens para subsistência, com as refeições diárias, com os absorventes distribuídos, *chips* com internet, é até mesmo um “lugar” onde se possa dormir em segurança, além de viabilizar meios de garantir empregos para jovens (dentro de um contexto histórico em que, muitas vezes, assinar carteira para as classes populares é um feito que quando se consegue é depois de muitas experiências informais). É espaço onde alunos ensaiam suas criações artísticas. É lugar de acolhimento. E é espaço de descobertas críticas e de autoconhecimento. Isto tudo, reitera-se, a despeito dos ataques estruturais que ela sofre (cujos perpetradores engajam-se em campanhas de difamação e, conseqüente, apagamento das potências transformadoras da escola pública), por exemplo, boicote de financiamento e deslegitimação perante a opinião pública, além da concorrência desleal contra a construção de valores de solidariedade, autonomia e responsabilidade, por parte de outras instituições, como vimos e retomaremos adiante.

É preciso salientar que o sentido, em que constantemente práticas reacionárias investem, de que é fracassada a educação pública esconde um projeto de exclusão social de classes populares de saberes e de poderes que a sociedade produz, pois

responde a lógicas de interdição das potências da educação a sujeitos historicamente marginalizados. Em geral, ecoa-se que a escola pública fracassa, admitindo-se aprioristicamente, que seus resultados em provas são ruins. Medir o sucesso educacional com uma prova teórica homogeneizadora é, no mínimo, ignorância e, dentro da lógica de atos marginalizadores, sadismo, porque a realidade social em que os alunos se situam é regida por violências e desamparos, de maneira que a escola pública, antes que promova ações, estritamente, cognitivas consistentes, precisa disputar seus alunos com os predatórios tráfico, que recruta para uma curta vida de “pseudo-ostentação” e violência; mercado, que precariza vidas em nome da especulação financeira; além da mídia comercial, a qual aliena e torna apáticos os usuários; e dos problemas de saúde física e mental, decorrentes dos históricos maus tratos sociais.

Podemos admitir, dessa forma, que uma prova que mediria o sucesso da escola pública seria aquela que detectasse quantos alunos ela tirou do tráfico, quantos do trabalho infantil escravo, quantos, de abusos sexuais; que mediria quantos alunos se fortaleceram em sua dignidade com a ação da escola, dentre outros índices afins. Difamar a escola como incompetente porque não alcançou metas elitistas é cruel (pense-se nos diversos “não ditos” no marketing de escolas que “alardeiam” primeiros lugares...), porque desconsidera que ela não é uma instituição *ex origine*, ela depende de políticas públicas e sofre com as consequências de ações de outras instituições, sobretudo, financeiras que sequer cogitam, ou, como dissemos, têm cogitadas se suas ações facilitam ou não o trabalho da escola. Estas instituições, inclusive, participam da determinação de políticas públicas e, conseqüentemente, do boicote em investimentos em determinados setores. Considere-se, nesse caso, o contexto, no mínimo, questionável da presença de setores financeiros na implantação do “Novo” Ensino Médio.

Certamente, enquanto a escola é cobrada para garantir uma formação exemplar, nada se discute sobre como outras instituições atrapalham seu trabalho e sobre a responsabilidade delas frente a ele. Pense-se no desserviço que um *shopping*, onde se desencadeiam atos publicitários cujos sentidos endossam práticas consumistas e que exploram displicentemente recursos não renováveis, faz contra a escola, quando esta se esmera em criar sentidos de solidariedade e preservação da natureza.

Pode-se, diante disso, questionar, por exemplo, se a escuta do que os alunos querem ler nas suas aulas pode desencadear reflexões críticas sobre o papel da escola, a relação contraditória desta com outras instituições e sobre a sua responsabilidade e dos demais sujeitos sociais nesse contexto. Assim, ao lado de grandes avanços que debates sobre a escola vêm consolidando – o reconhecimento de que se deve partir do conhecimento do aluno e da sua comunidade, o respeito à autonomia dos alunos e à dos professores, a necessidade de formação crítica continuada –, a participação ativa

dos alunos na organização do que e como vai ser estudado nas aulas pode figurar como ato concreto de valorização das diferenças (possibilidades criativas, não hierarquias) constitutivas das práticas sociais e de democratização de saberes e de poderes, sobretudo, por tentar arquitetar uma realidade social com a participação de grupos historicamente excluídos.

Esta participação ativa, inclusive, faz coro ao que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propõe como terceiro eixo: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 464), o qual salienta a necessidade de uma formação cidadã. Formação esta que orienta, em grande medida, a BNCC (2018). Sob esse horizonte, desenvolvemos as considerações a seguir.

3.3 A arquitetura das salas de aulas

Na atuação de professores, gestores, alunos, responsáveis e sociedade em geral, nos processos de ensino e de aprendizagem, atos solidários de escuta dos próximos, orientados para a oportunidade de vivências legitimamente autorais, podem se orientar por interações empáticas de reconhecimento da singularidade do ser do outro. Consideramos que tal orientação, a fim de garantir responsavelmente criticidade, deve refletir sobre os limites das imagens e expectativas sociais que se tem sobre os sujeitos envolvidos nas salas de aulas. Também de como estes sujeitos organizam a aula partindo das materialidades que a compõem: sala, currículos, condições objetivas dos alunos e dos professores, e das expectativas éticas e cognitivas dadas às práticas pedagógicas. Sendo assim, julgamos que as situações das salas de aula podem ser compreendidas a partir das noções bakhtiniana de arquitetura, ato responsável, cronotopo, empatia, exotopia, e (in)acabamento estético (BAKHTIN, 2011; 2010), devido serem organizadas num tempo e espaço singulares onde atuam diversas relações axiológicas empáticas, específicos sujeitos, interesses e condutas sociais.

As salas de aulas, embora sejam delimitadas fisicamente num compartimento, em geral, quadrado, com apenas uma porta de acesso, às vezes, algumas janelas (gradeadas), ventiladores ou ar condicionado, são um lugar em que se desencadeiam variadíssimos atos sociais. Como já tivemos oportunidade de pontuar, nas salas de aulas, sujeitos sociais como: Secretaria de Educação, Núcleo Gestor e mercado editorial, interferem no cotidiano escolar, deflagrando respostas específicas de professores e alunos na sala. Por isso, pontuamos que é preciso considerar os modos de ser, peculiares a outros lugares sociais, dentre os quais, os de valorar determinadas condutas. Especialmente, aqueles que antagonizam princípios democráticos defendidos pelas escolas, como os relativos à vida mercantil consumista que singularizam as práticas típicas a *shoppings*, a bancos e à mídia comercial, as quais,

certamente, também interferem no cotidiano escolar, posto que seus modos de valorar o mundo são trazidos para a escola pelos sujeitos que a compõem.

Por exemplo, uma imagem de aluno “popular”, que pratica esportes, “bonito”, namora os melhores “partidos”, e não é “nerd”, permeia expectativas de como agir em sala, orientando, em parte, as ações dos que conseguem ou não se enquadrar nesse perfil. Essa personagem de filmes “teen” dialoga com posturas que figuram nas relações de abuso de poder, como o patrão que arroga para si o direito de muitos privilégios, embora não cumpra todos os deveres, e posturas como daquele que pode ostentar “sonhos de consumo”, os produtos da moda. Logo, a imagem do aluno que não estuda (por mais que sofra os problemas da “recuperação”) e tem “poder” de facilitar ou prejudicar a vida escolar é valorada positivamente, em diversas mídias populares. Desse modo, o discurso do aluno aplicado é negativizado pelo do aluno “popular”. Não raro, os alunos que se identificam, ou são identificados com a imagem do “nerd” são hostilizados.

É uma grande inversão de juízos num ambiente de estudos, estudar ser mal visto, do mesmo modo que, na vida prática, não esbanjar é entendido como pobreza, um estado que a sociedade de consumo constrói como problema pessoal, portanto, quase um vício, e não como problema estrutural social. Essa correlação contraditória entre pontos de vistas forjados fora da escola com os que a escola pretende construir, a nosso ver, delinea como os alunos se relacionam com o que as aulas podem oferecer. Dessa feita, estar sensível a esta particularidade e escutar o que os alunos dizem direta ou indiretamente é imprescindível para se ter uma compreensão sobre as potências transformadoras das possibilidades de aulas organizadas com a participação ativa dos alunos.

Do mesmo modo, as formas e temas das interações peculiares à vida cotidiana deflagram como as salas são organizadas e as aulas conduzidas. Muitos alunos resolvem seus dilemas adolescentes ou colocam o “papo” em dia na sala. Conversas paralelas, fazer atividades de outras disciplinas, dormir, jogar ou assistir no celular indiciam os diversos diálogos que os alunos travam. São respostas à forma como a aula se desenvolve, se num “nível” em que os alunos não “acompanham” o conteúdo, se num clima de antipatia entre professor e alunos, se sem a assunção por parte dos alunos da importância daquela aula para suas vidas; como também são respostas a situações particulares deles: se os alunos brigaram com os namorados, com os pais, se estão com cólica, empolgados com uma competição, um show, etc. Deveras, diálogos de outrem de outros lugares concorrem polemicamente com os “próprios” da sala de aula.

Mirar essas singularidades destes lugares pode oportunizar experiências de ensino e de aprendizagem mais significativas, o que requer uma escuta ativa dos alunos. Além de permitir que os alunos compreendam o horizonte do professor, atuando solidariamente com suas necessidades de ensino, do mesmo modo que o

docente deve compreender os horizontes específicos dos alunos, a partir dos quais a dinâmica das salas de aula se orienta.

Com efeito, sujeitos distintos, escolas, alunos, professores, pais, comunidade, dentre outras instituições sociais são impelidos a interagir entre si e as singularidades dessa interação entonam a dinâmica das aulas. A qualidade pedagógica dessa interação depende, fundamentalmente, pensando em processos autenticamente críticos, da necessidade de sair de contextos habituais e reconhecer as especificidades dos demais. Com isso, será salientado que interesses legítimos e diferentes caracterizam cada participante e não o reconhecer é uma forma autoritária e/ou indiferente de interagir com o próximo. Admitir, nas salas de aula, que o próximo, sejam alunos, sejam professores, têm outros interesses para além do seu pode diminuir as tensões negativas que fazem com que alunos não deem atenção para a aula e professores não percam o entusiasmo – considerando se colocar em pauta todos esses interesses e tentar respondê-los de maneira que a aula não seja prejudicada (afinal, é uma sala de aula, que precisa tanto afirmar a singularidade alheia, quanto a própria).

Deve-se notar, de um lado, que a disposição do espaço das salas de aulas historicamente indicia uma imagem de ser humano. Devido às salas “lembrarem” celas, estarem em grande medida precarizadas estruturalmente, e povoadas por diversas tensões disciplinares, pode-se deflagrar, conseqüentemente, uma imagem autoritária e negligente de ser humano. Tal imagem subjazeria condutas típicas de alunos e de professores, por exemplo, o de desencantamento diante do magistério e antipatia pelo estudo. Por outro lado, ainda se preservam uma imagem da escola como lugar de crítica e transformação sociais, por força da qual atos problematizadores das imagens decadentes da escola são mobilizados. Enfim, por entre expectativas de reprodução e transformação, um, por assim dizer, relicário de imagens de professores e de alunos se institui: o professor linha dura, que “enrola” aula, gente fina (que “deixa tudo”), etc., o aluno “voador” (que não toma conhecimento do que está acontecendo), indisciplinado, aplicado, piadista etc. Cada uma dessas imagens pode ser explicada por orbitarem num tenso *continuum* entre indiferença ou comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem (admitindo-se ambivalentes níveis entre um e outro polo, obviamente).

Nesse horizonte, a escuta dos interesses de cada sujeito envolvido pode concorrer para a transformação das salas de aula afirmativa das diversas pluralidades, principalmente, se miramos atos orientados por sentidos de alunos como autores de suas aprendizagens e professores como parceiros legítimos desse processo.

Podemos afirmar que as salas de aula se organizam num tempo e lugar concretos atravessados por diversos interesses de sujeitos sociais para além dos professores e dos alunos, os quais precisam dialogar sobre essa particularidade para construir autorias autênticas e críticas, pretendendo superar condutas apáticas e/ou

indisciplinadas. Nesse caso, a escuta do contexto do outro poderá trazer, pelo reconhecimento de sua validade, um “acordo” sobre como conduzir pacificamente as aulas, por meio de uma reorganização do papel de cada participante, especialmente, dos alunos e dos professores, já que estão concretamente na sala. Tentar fazer os alunos reconhecerem os interesses dos professores, por meio da problematização dos dilemas pelos quais eles passam diante do desinteresse da turma, do mesmo modo que fazer os professores reconhecerem os interesses dos alunos que motivam ou não seu engajamento, é um passo para a reconstrução da sala de aula para além de lugar disciplinador, de condutas alienadas e produtivistas, de interesses consumistas, sob a lógica neoliberal no ensino.

Em síntese, um papel de coautor do “plano” de aula para o alunos, no tempo e espaço da sala de aula (cronotopo) pode permitir esse movimento de saída e volta de contextos próprios e alheios (exotopia), marcado pelo reconhecimento da importância das peculiaridades do outro (excedente), o que pode garantir avaliações ((in)acabamentos cognitivos, éticos e estéticos) positivas sobre os processos de ensino e de aprendizagem, com os quais as aulas possam ser conduzidas com autênticas participações e engajamentos responsáveis, a se orientar pelo compromisso por conhecimento e pela postura crítica e ética dos sujeitos.

Enfim, com este debate a respeito da arquitetônica das salas de aulas e da importância de se estar solidários à Escuta Alteritária dos alunos, podemos passar a nossas considerações finais.

4 A coconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem, como ato responsável

Discutimos a relação professores-alunos no tocante a questões sobre a relação entre os singulares eu-outro-tempo-lugar na arquitetônica das salas de aulas historicamente marcadas por precarização de condições materiais e simbólicas e por típicos problemas de desatenção e/ou indisciplina, a fim de propor como essa relação pode ser ressignificada como um ato responsável de escuta solidária sensível às particularidades do próximo. Com esta reflexão, pudemos refletir como estruturas físicas e culturais precarizadas (ataques fascistas contra a imagem da escola, dos alunos e dos professores, prédios sem manutenção, cadeiras quebradas, jornada excessiva, ou mesmo falta de bebedouros, etc.) se relacionam com respostas negativas, como indisciplina e indiferença. Esta situação pode ser ilustrada por impudentes e dramáticos enunciados, a exemplo: “fingimos que ensinamos e eles fingem que aprendem” – e gestos inquietantes, a exemplo: dormir durante a aula, conversa paralela, “matar” aula e agressões físicas e verbais entre alunos e professores.

A indisciplina e a indiferença podem ser compreendidas como forma de denegação e/ou incompreensão (a busca de um alibi) da inelutável responsabilidade dos sujeitos sociais perante seus atos, responsabilizando-se apenas o outro por eles. Elas estão relacionadas à interdição e/ou não assunção do ativismo autoral que todo sujeito tem sobre a organização do que se estabelece nas práticas nas quais está inserido, em nosso caso, as peculiares à rotina na sala de aula, especialmente. Nesse sentido, a questionarmos até que ponto a histórica precarização da escola negativiza a autonomia dos alunos, podemos vislumbrar como oportunizar a participação de alunos na construção da aula, “interferindo”, por exemplo, na organização do que se lerá ou como se organizarão as atividades a se realizar em sala, pode contribuir para a superação dessa condição. Consideramos, portanto, que isso se configura como prática de afirmação de diferenças, enquanto constitutividade criativa do mundo e, especialmente, mundos solidários, com escuta sensível do outro e de si, prática que deve constituir os horizontes das escolas, como forma de transformação social.

Logo, nossa discussão expôs a ideia de que há relação positiva entre uma arquitetura de aula fundada na escuta dos alunos, nos termos da Educação Dialógica Alteritária, e o ativismo crítico dos alunos em seus processos de ensino e de aprendizagem, participando em parceria com o professor da organização das aulas. Frente isso, devemos frisar que solicitar a participação ativa dos alunos em processos de decisão da organização das atividades em sala de aula não implica um espontaneísmo gratuito na condução da aula, de maneira que haja alguma desautorização da peculiaridade do professor, enquanto sujeito parceiro com conhecimentos e experiências fundamentais e insubstituível para a orientação desse processo. Pelo contrário, esta discussão, a nosso ver, autoriza-nos asseverar: as questões objeto de reflexão sobre a arquitetura das salas de aulas e da importância de se estar solidário à Escuta Alteritária dos alunos oportunizam a possibilidade de que eles respondam como protagonistas de sua vida escolar e social, o que pode confirmar que a participação autoral dos alunos desencadeia atos éticos comprometidos com o conhecimento (por exemplo, o reconhecimento de que pode participar ativamente de processos decisórios dos destinos de sua vida), com a reflexão crítica sobre problemas sociais (por exemplo, a tensa relação entre escola e outras instituições), bem como com o engajamento em causas públicas (por exemplo, a inclusão de sujeitos sociais marginalizados em espaços de saberes e de poderes).

Enfim, conforme postulam os parâmetros da Educação Dialógica Alteritária e da Escuta Alteritária, a coconstrução dos processos de ensino e de aprendizagem, como ato responsável, é uma forma ética de explorar afirmativamente as potências autorais de cada sujeito implicado nas práticas pedagógicas.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p 7-27, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200001>, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 26 mar. /2022.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Comentários sobre o círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **Percursos Linguísticos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 12–27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636>. Acesso em: 1 maio. 2022.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. A prática de análise linguística em uma concepção de Educação Dialógica Alteritária. In: PEREIRA, R. A; COSTA-HÜBES, T. C. [Orgs.]. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p.

MARQUES, E. M.; GIACOMELLI, K. As atividades de área do PIBID-UFPEL-LETRAS: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores. In: LEITE, V. C. et al. (orgs.). **Contribuições PIBID-UFPEL: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2018, p. 147-158.



Alteritary Dialogical Education for a practice of responsible teaching activism

ABSTRACT:

We raise some questions about how students can take an active role in planning and carrying out classes, based on the notion of Alteritary Dialogical Education. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020) which is oriented towards the formation of a critical subject who assumes his ethical commitment to respect for difference, as a constitutive part of solidary relationships in/of/around the world, as well as to establish practices of Alteritary Listening (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), with which the other is recognized as a singular co-participating subject in an interaction, respecting their specific way of being, and seeking to provoke responses that are also alteritarian (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020). We guide our considerations, discussing different understandings about the roles of the school, teachers and students. Finally, we intend to highlight that the organization of classes with the responsible co-participation of students is related to ethical acts of self-knowledge and understanding of the singularities of others, such as: being able to participate actively in the decision-making processes of their lives destinations; to establish critical reflections on the tense relationship between the school and other institutions; and to promote engagement in favor of “life quality” in classrooms and, consequently, in society in general. From those considerations, we were able to reflect on the affirmative relationship between an architecture class based on listening to students and their critical activism in their teaching and learning processes, through which they can respond as protagonists of their school and social lives, triggering ethical acts committed to knowing themselves and others, critical reflection on social problems and engagement in public causes.

KEYWORDS:

Alteritary Dialogical Education;
Alteritary listening;
Responsible act;
Classroom Practices;