

A Vida Como Fonte de Diálogo para Construção de uma Educação Humanizadora na EJA:

cotejos em Bakhtin

Ana Paula Munarim Ruz Lemos
Gisele de Assis Carvalho Cabral

Como citar: LEMOS, Ana Paula Munarim; CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. **A Vida Como Fonte de Diálogo para Construção de uma Educação Humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin.** In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 93-118. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p93-118>



A Vida Como Fonte de Diálogo para Construção de uma Educação Humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin

Ana Paula Munarim Ruz Lemos²⁷

Gisele de Assis Carvalho Cabral²⁸

Introdução

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...] (BAKHTIN, 2017, p. 89).

No texto *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*, Miguel Arroyo (2001) defende a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode se encaixar nos parâmetros legais adotados para o Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a EJA possui caminhos próprios construídos pelas experiências populares das últimas quatro décadas, assim, “a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (ARROYO, 2001, p. 13). Esse olhar deveria ser estendido à infância e à adolescência também, no entanto, o que se observa é o contrário: é a institucionalização da EJA às modalidades de ensino existentes, fato que faz perder as suas particularidades de Educação e formação humana básica.

²⁷ Mestranda em Educação. UNESP-Marília/SP. E-mail: ana.lemos@unesp.br

²⁸ Doutoranda em Educação. UNESP-Marília/SP. E-mail: gisele.ac.cabral@unesp.br

Nesse sentido, o autor citado propõe que os alunos da EJA sejam considerados a partir de “uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (ARROYO, 2001, p. 15). Para tanto, torna-se necessário perceber a pessoa como ser de história e de cultura em contínuo processo de humanização, seja em qual momento e em quais espaços estiver. “A educação é, assim, processo de vida, de interação, de comunicação, de ação” (MELLO, 2006, p. 270). Nessa perspectiva, a educação é vista como um direito humano e social ao longo da vida, portanto, essa ideia remete ao papel do Estado na garantia desse direito a todos por meio da escolarização.

Entretanto, como alerta Miguel (2006, p. 262), “[...] o processo de democratização do ensino ainda está distante de alcançar de forma significativa o enorme contingente de adultos excluídos da escolarização”, ou seja, o problema é amplo porque não basta oferecer a vaga, o Estado deve dar condições efetivas de permanência exitosa na escola. Isso recai sobre pensar em conteúdos que devem ser ensinados aos jovens e adultos e em metodologias apropriadas que possam contribuir para a construção de conhecimento direcionado à transformação social. Além disso, e sobretudo, é necessário que o educador tenha uma concepção clara de educação sustentada por um “ideal de homem que se quer formar diante das exigências colocadas pela sociedade” (MIGUEL, 2006, p. 261). A partir desses apontamentos, a educação a ser promovida deve contribuir para a humanização de homens e mulheres porque educar é um ato humano, social e político.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos como um processo humanizador requer que pensemos em uma educação emancipatória, libertadora, histórico-crítica, ou seja, uma educação para a vida. “Freire (1981) sempre destacou a importância da dialogicidade porque o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a

problematização de situações reais vividas” (SANCEVERINO, 2016, p. 472).

Para os filósofos russos do chamado Círculo de Bakhtin, o diálogo é uma categoria de compreensão imprescindível para a vida, já que “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2020, p. 348). Por essa perspectiva, o homem só se torna humano socialmente, à medida que vai estabelecendo relações com o mundo e com os outros humanos por meio da linguagem. Esse nascimento social se constrói pela alteridade, na convivência com os outros todos, participantes do percurso do homem: família, amigos, colegas de trabalho, colegas de escola, professores e todos os outros, sejam afetos ou não. Esse outro não é necessariamente o outro físico, mas o outro com quem interage por meio de uma obra literária, de uma pintura, de uma música, de uma escultura, etc. Assim, dialogar com o outro pressupõe uma interação que não é superficial, mas uma relação que exige fala e também escuta, ou seja, a pessoa que fala é tão importante quanto quem ouve porque as palavras de um se sustentam nas palavras do outro e criam um novo enunciado, singular. A pessoa que ouve tem o direito da contrapalavra e quem fala tem o direito da réplica em um movimento de alternância de vozes e de respeito pelas ideias do outro.

Freire, ao procurar superar a concepção bancária da educação – esta pautada no currículo tradicional compreende que os alunos são vazios, que nada têm a dialogar, o que faz a educação ser protagonizada apenas pelo professor, único possuidor de conhecimento – com a formulação de uma educação cuja base é libertadora, fundamenta seus pensamentos na teoria da ação dialógica que

[...] exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

O pensamento freireano de educação promulga desenvolver a consciência crítica das pessoas, as quais devem ser capazes de compreender o seu entorno e buscar soluções para a realidade social vivida. Desse modo, alunos e professores são protagonistas que, juntos, constroem o conhecimento de forma crítica a partir da problematização da realidade. Assim,

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Por essa perspectiva, somente é possível que o homem se transforme em sujeito a partir das relações com outros sujeitos em um movimento recíproco de alteridade, tendo o diálogo como premissa. Para Freire, o diálogo “Como atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50). Ao aproximar o pensamento freireano do bakhtiniano no que concerne à importância da escuta, enfatizamos que o sujeito fala para ser compreendido pelo sujeito que escuta, o qual também tem a consciência de que possui os mesmos direitos de fala. Isso abre caminhos para as diferenças e para a diversidade cultural e promove

a construção da identidade da pessoa pela alteridade possibilitada pela alternância das vozes dos sujeitos.

A partir dessas considerações em que a teoria dialógica é considerada como categoria necessária para o processo humanitário, é justamente nessa seara que nos propomos, no presente capítulo, a construir um caminho em direção a uma educação humanizadora, trazendo as possíveis contribuições de algumas categorias de compreensão bakhtinianas como dialogia e alteridade, bem como ato responsável, para a prática pedagógica no contexto da EJA, objetivando fundamentar a ideia de que a dialogia contribui para relações recíprocas de respeito, tolerância e igualdade aos direitos humanos ao possibilitar o processo de alteridade e o desenvolvimento intelectual de pessoas, no caso de jovens e adultos, conscientes de sua condição social, por conseguinte, sujeitos responsáveis e transformadores dessa realidade excludente e comprometidos socialmente com os outros, uma vez que

A educação deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto às condições nas quais ele vive (contexto). Quanto mais o homem reflete sobre sua realidade, sobre sua própria condição concreta, mais se torna consciente, comprometido com a mudança dessa realidade (MIGUEL, 2006, p. 266).

1 Diálogos com a Temática: outras vozes e olhares

Para situar a presente pesquisa no campo científico, a metodologia utilizada foi ancorada na Revisão da Literatura produzida a respeito das contribuições dialógicas na perspectiva bakhtiniana para as práticas pedagógicas na EJA nos últimos cinco anos com a intenção de conhecer e dialogar com essas produções já desenvolvidas sobre a temática. Com essa finalidade, realizamos a busca de trabalhos

localizados e disponíveis nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dos descritores *EJA and Dialogia and Bakhtin*, os resultados encontrados foram muitos. Porém, ao filtrar pela leitura dos títulos de todos, bem como dos resumos cujo parâmetro foi a combinação desses descritores presentes no corpo dos resumos e nas palavras-chave, selecionamos apenas os que apresentaram relação direta com a temática proposta. Ao constatar o pequeno número de textos, reforçamos a ideia da relevância desse estudo. No quadro seguinte, relacionamos as pesquisas localizadas:

Autores	Título	Tipo Programa Instituição	Ano
Descritores: <i>EJA and Dialogia and Bakhtin</i>			
ALVES, Camila Moreira	Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA	Mestrado Educação UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	2018
MANFRIM, Rita de Cássia Bento	Vozes sociais que emergem no contexto da EJA I: uma análise das concepções de leitura presentes nos enunciados dos alunos em fase de alfabetização	Mestrado Educação USF (Universidade São Francisco)	2018
CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim	A Leitura Dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica	Doutorado Educação UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	2016

Após a leitura integral de cada uma dessas pesquisas, elencamos as principais contribuições de cada uma procurando cotejar e dialogar uma com as outras à luz do referencial teórico de Bakhtin.

Alves (2018), em sua pesquisa de Mestrado, dialogou com quatro professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA em duas escolas de um município da Bahia, e, por meio da análise das narrativas autobiográficas orais dessas profissionais, concluiu que os saberes experienciais contribuem de muitas formas com o trabalho docente nessa modalidade de ensino. Utilizou os pressupostos dialógicos da perspectiva bakhtiniana para compreender o protagonismo das professoras em relação às suas vivências formativas a partir de suas óticas e como essas experiências influenciaram de forma positiva ao exercer o ato responsável de cada uma na atuação docente.

A pesquisadora trouxe várias contribuições acadêmicas, sobretudo relacionada à formação inicial de profissionais que atuam na EJA, os quais, em sua maioria, não recebem formação específica para lecionar para esse público singular e direcionam suas práticas semelhantemente ao que é oferecido às crianças. Nesse sentido, torna-se “imprescindível que o professor da EJA tenha a qualificação adequada, uma vez que para ensinar jovens e adultos exige saberes, competências, habilidades e, acima de tudo, compromisso de profissionais capacitados para tal” (ALVES, 2018, p. 86). No entanto, a principal contribuição para a temática presente diz respeito a evidenciar o diálogo como uma ação fundamental para a prática pedagógica. Um diálogo vivo entre os interlocutores em que um não apaga a voz do outro, pelo contrário, que considere as ideias de todos enriquecendo as relações entre os envolvidos e promovendo o desenvolvimento pessoal e social de cada um.

Manfrim (2018), em sua Dissertação de Mestrado, incumbiu-se de compreender as percepções que cinco alunos da EJA I da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), região de Campinas,

têm em relação à escola, à leitura e à escrita e como essas representações influenciaram na construção de suas singularidades. A partir de entrevista, a pesquisadora, também professora alfabetizadora da turma em questão, ouviu os participantes e analisou os seus enunciados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, e da Teoria enunciativa, de Bakhtin. Como resultados, concluiu que “a escola tem papel fundamental e precisa se tornar um espaço de transformação. Para isso, é necessário promover a interação, o diálogo, respeitar a compreensão responsiva ativa, isto é, dar voz e vez a esses sujeitos que tanto foram excluídos no processo sócio-histórico” (MANFRIM, 2018, p. 91).

O aluno que pode exercer a compreensão responsiva ativa, defendida por Bakhtin (2020), deve ser visto como ser expressivo e falante, ou seja, que pensa e dialoga com seus pares. Nesse processo de interação dialógica, o aluno fala de seu lugar social e compreende que também é produtor de saber e de cultura e possui direitos sociais. Ao protagonizar o seu processo escolar, o aluno não é um ser passivo inserido no mundo letrado sem a consciência do poder desse ingresso, ao contrário, é um sujeito que compreende o seu papel social no mundo, o seu poder de transformar e banir a exclusão social. Nesse horizonte, Manfrim (2018, p. 35) nos lembra que, “de acordo com Freire (2005), o diálogo é uma condição para a existência do ser humano e apenas o diálogo permite a conquista da liberdade”.

Cavequia (2016), em sua pesquisa de Doutorado, encarregou-se de investigar como a leitura dialógica realizada em situações de Tertúlia Literária Dialógica pode contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano da EJA. Para isso, participou de encontros de dialogia a fim de acompanhar cinco alunos dessa modalidade educativa de uma escola na periferia do município de São Carlos. Os enunciados produzidos por cada estudante – sujeitos da pesquisa – foram analisados à luz da teoria

bakhtiniana que referenda que todos os nossos enunciados são carregados de ideologias que formam nossos pensamentos, nossos valores, nossas ideias e nossas visões de mundo e são construídos no decorrer da nossa vida com base nas relações sociais que estabelecemos com todos os outros desde o nosso nascimento social. Assim, somos constituídos por todas as vozes sociais que fizeram/fazem parte do nosso círculo de convivência. A pesquisadora esclarece:

As Tertúlias Literárias Dialógicas chegaram até a Verneda²⁹ no final dos anos 70, sendo uma das primeiras atividades realizadas na escola e uma das mais frequentadas desde a fundação da unidade escolar, como atestam os pesquisadores no assunto. Segundo Flecha (1997, p.17-18), para acontecer uma sessão de Tertúlia Literária Dialógica as pessoas se encontram semanalmente para refletir sobre parte de um livro da literatura universal previamente lida e discutida com familiares e amigos. Nesses encontros constitui-se um diálogo igualitário em que, por meio de argumentos válidos, todos debatem sobre a obra e acrescentam conhecimentos diversificados, provenientes de suas experiências de vida e saberes escolarizados ou não.

Nas atividades de Tertúlia Literária Dialógica temos ainda o papel do moderador ou moderadora: a pessoa responsável por organizar as falas e garantir o respeito aos princípios da aprendizagem dialógica e do diálogo igualitário. O indivíduo que faz a mediação deve dar prioridade de fala às pessoas que vivem processos de exclusão social: mulheres, negros, grupos minoritários, pessoas com menos escolaridade, etc. para que todos participem de forma igualitária, já que socialmente as desigualdades sociais levam ao

²⁹ A Tertúlia Literária Dialógica nasceu na primeira Comunidade de Aprendizagem, a Escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint Martí, localizada na cidade de Barcelona, na Espanha. As Comunidades de Aprendizagem são entendidas como um programa socioeducativo resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cujas pesquisas incidem sobre a igualdade nas práticas sociais e inovações nos processos educativos, visando à superação do fracasso escolar e da exclusão social (CAVEQUIA, 2016, p. 45).

silenciamento as pessoas de menos prestígio. O moderador também tem um papel fundamental para que os participantes tenham acesso à dimensão instrumental que a Tertúlia proporciona (CAVEQUIA, 2016, p. 50-51).

Sendo as Tertúlias Dialógicas gratuitas e abertas a todos, não existe impedimento social ou cultural, o que promove o encontro entre pessoas de diferentes origens, idades, graus de escolaridade e outros, com as obras da literatura clássica por meio do diálogo e, sobretudo, essas ações não excluem nem silenciam os mais negligenciados socialmente.

Nesse processo, todas as pessoas podem expressar suas ideias e seus sentimentos com relação à obra lida. Incentivados a se posicionar e a argumentar segundo a leitura que fizeram e partindo de suas experiências de vida, cultural, escolar etc., os participantes da Tertúlia interpretam coletivamente o texto, dando sentidos a ele e chegando a consensos sobre seus significados. Dialogicamente, explicam a obra sem considerar que apenas o professor é capaz de fazê-lo e não deixam de se posicionar por vergonha ou por estarem ainda incluídos numa posição social menos prestigiada. Assim, as possibilidades de ensinar e aprender se redimensionam e todos compartilham saberes (CAVEQUIA, 2016, p. 52).

Por essa perspectiva, as Tertúlias demonstram que as pessoas mais desprestigiadas socialmente, como os alunos da EJA, podem participar desses momentos compartilhando a sua cultura popular, o seu saber não-escolarizado, e, ao participarem do diálogo de igual para igual, têm a oportunidade do acesso à literatura e, por meio dela, pelo ingresso na cultura letrada, de vivenciarem uma transformação pessoal e cultural. Isso é possível porque o leitor lê, não porque reproduz os sentidos que estão dados nos enunciados literários pelo autor, mas porque atribui sentidos ao escrito a partir de suas experiências, de suas vivências, dos

seus conhecimentos de mundo, nesse sentido, ler a palavra é levar para ela o que já se sabe do mundo e, nessa interação, ampliar as suas visões com o que de novo o escrito literário e os diálogos a respeito dele oportunizam. Assim, qualquer pessoa pode ser um leitor literário, desde que tenha acesso à obra literária e direcionamento apropriado, independentemente de posição social.

A pesquisadora, com o olhar atento aos enunciados dos alunos que circulavam durante as discussões das obras, e, fundamentando-se na filosofia da linguagem, observou a complexidade da situação dialógica ao desvendar as ideologias presentes e constatou a necessidade de ações educativas visando à melhoria na qualidade pedagógica das práticas de leitura com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos porque “é dever da escola oferecer práticas de ensino e aprendizagem de qualidade e que estejam atentas às necessidades formativas dos educandos, àquilo que eles precisam para se mover socialmente sem opressões” (CAVEQUIA, 2016, p. 215).

As três pesquisas dialogam no sentido de cada pesquisadora ter ido a campo ouvir as pessoas envolvidas diretamente com a EJA – professoras e educandos – para compreender como os processos educativos desenvolvidos atualmente contribuem para reforçar as desigualdades sociais ou para a transformar a realidade. No que concerne aos educandos, ainda que seja um número pequeno de colaboradores da pesquisa, esse público revela “vozes e olhares que ecoam e se entrecruzam com a história da Educação de Jovens e Adultos de tantos sujeitos do Brasil” (MANFRIM, 2018, p. 93), ou seja, embora o caminho percorrido por cada pessoa participante seja singular, em todas as trajetórias se observam fios comuns interconectados. São pessoas que deixaram seus lugares de origem porque foram privados do acesso ao saber formal por necessidades de sobrevivência, muitos ingressando no mercado de trabalho antes mesmo de conhecerem de fato a escola.

Alijados assim da cultura letrada retornaram para a escola, após muitos anos à margem social, devido à imposição da própria vida que lhes foi implacável cobrando-lhes o ingresso no universo letrado para entrada ou permanência digna no mercado de trabalho ou de participação social na esperança de condições melhores de vida.

Embora tenham sido localizadas poucas pesquisas destinadas a enfatizar a importância e a necessidade de promover uma educação voltada ao diálogo na EJA, esses estudos trouxeram grandes contribuições, como as já apontadas, e confirmaram nossa defesa em prol de uma educação que oportunize que os educandos tragam para a sala de aula as suas palavras carregadas de vivências de exclusão e, junto com elas, as suas necessidades e inconformidades sociais para terem a oportunidade de transformar a sua realidade e a de seus próximos. Nesse viés, passamos a discorrer um pouco sobre o que concebemos por dialogia, alteridade e ato responsável e como essas categorias de compreensão bakhtinianas podem ser consideradas como essenciais para a humanização.

2 Dialogia

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. (BAKHTIN).

A Educação no Brasil, como processo civilizatório no século XIX, era parte de intensas discussões acerca da necessidade da escolarização da população, sobretudo das chamadas “classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2020 p. 136), ou seja, brancos pobres, negros, índios, mulheres, trabalhadores rurais, moradores da periferia, desempregados, pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim

de ter uma escola que fosse para todos. Ainda que tenham se passado dois séculos, essa discussão parece atual, pois, ainda se luta por uma escola para todos, todavia, que ainda abarca poucos, e é nessa fatia que encontramos o aluno que frequenta a EJA e toda sua especificidade.

Diante de dificuldades e fracassos escolares, jovens e adultos – para os quais foi negado o direito à Educação por alguma necessidade durante a infância e/ou a adolescência – retornam à escola ou chegam a ela pela primeira vez depois de anos marginalizados e, permeados por suas histórias de vida e por suas formas de linguagem marcadas por história de exclusão, buscam humanizar-se por meio de saberes formais, a fim de galgarem um “vir a ser” ou um “dever” para melhorarem suas condições de vida na sociedade. Assim, pensamos ser parte fundamental para o acolhimento e a permanência desses alunos na escola, a fim de evitar a desistência ou o fracasso escolar, a aproximação dos saberes escolarizados com a realidade desses alunos e, nesse contexto, remetemos ao diálogo como ação essencial para esse encontro/reencontro com a escolaridade.

É convencionalizado que a palavra é a base do diálogo e de qualquer interação dialógica. Entretanto, essa palavra não é vazia, oca, longe disso, é carregada de muitos sentidos de seu locutor que, quando a expressa em forma de enunciado, de evento único pronunciado, traz também os seus pensamentos, a sua ideologia, os seus valores e, ao encontrar com a palavra do seu interlocutor, também apinhada de sentimentos, ideias e axiologia, concebe uma nova palavra e novos sentidos nessa interação dialógica, constituindo assim a sua subjetividade/singularidade em alteridade.

Segundo GEGe (2009, p. 31), a partir dos estudos bakhtinianos, afirma que “O diálogo real entre dois falantes é constituído por ao menos dois enunciados plenos e acabados, e se constitui na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva”. Em outras palavras, para

o diálogo ocorrer é necessário que haja a interação de, no mínimo, duas consciências que alternem suas vozes em um movimento de circulação de palavras e contrapalavras porque todo enunciado parte de alguém e é dirigido a outro alguém de quem espera respostas. Desse modo, ao enunciar devo considerar o outro para quem falo esperando a reação dele porque, se não houver afetamento (seja concordância ou não) do outro, não há diálogo.

Quando alguém nos traz a sua realidade e a sua vivência única a partir de sua tradição cultural e oral, do seu conhecimento e das suas formas de linguagem, sem restrições e sem barreiras sociais, faz com que nos aproximemos de maneira límpida sem configurar a invasão cultural (FREIRE, 1985) de nenhuma das partes. O diálogo tem a função de nos propiciar trocas, é por meio dele que conhecemos, concordamos, discordamos, supomos, expressamos, posicionamo-nos no mundo, questionamos e respondemos em um processo dialógico. Como já mencionamos, agora reforçamos e questionamos: se a vida é dialógica por natureza (BAKHTIN, 2020), então como a vida pode estar fora da sala de aula? Como a vida fonte de diálogo pode estar fora da escola? Como a Educação pode não ser dialógica?

Vivenciar o diálogo em sua plenitude como fio condutor de todo o processo de ensino e de aprendizado é trazer a vida para dentro da escola, pois, quando o aluno tem a oportunidade de expressar as vivências que fazem parte de sua história de vida, a sua cultura e o seu saber, o diálogo passa a ter sentido e dar sentido ao projeto de dizer de todos, alunos e professor. Os jovens e adultos chegam às escolas com suas bagagens de vida, dentro de um tempo social e histórico, em que muitos já vivenciam o trabalho e a dificuldade para sobreviver em uma sociedade letrada onde os saberes elaborados impõem inúmeras condições e tornam-se obstáculos para se humanizarem.

Dessa maneira, “Para Bakhtin, o homem constrói sua existência dentro das condições socioeconômicas objetivas de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma *realidade* histórica e a uma produtividade *cultural* (GEGe, 2009, p. 27, grifos do autor). Nesse sentido, a escola, por sua vez, tem o papel de humanizar, ao promover o nascimento social do aluno por meio da cultura. No entanto, a escola com suas “grades”, metafóricas ou não, por meio de seu currículo e conteúdo, tem aprisionado o “ser aluno” em um processo monológico entre consciências do eu, “coisificando” o humano ao segregar, excluir e distanciar cada vez mais o aluno da cultura letrada.

É preciso que a escola, sobretudo de jovens e adultos, passe a ser libertadora em gestos, linguagens, ideologias, ética, estética, na vida e para a vida, que seja um espaço que acolha, estimule, promova, ressignifique, potencialize, crie, pense, repense, possibilite, que seja um espaço que eduque e humanize, assim deve ser a escola, porém ela não é feita somente de alunos, mas também de professores e, nessa relação, é que podemos legitimar esse espaço.

Como bem nos lembra Freire (1996, p. 23) “Não há docência sem discência”, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, ou seja, a identidade de cada um é estabelecida na relação de alteridade que o aluno tem com o professor, porque quem legitima o “ser professor” é o aluno e vice-versa, portanto, a figura do professor, assim como a do aluno, torna o protagonismo e, é nessa relação que abordamos o diálogo em um processo dialógico, que por meio da “palavra, como todo signo ideológico, não só reflete a realidade, mas também a refrata na comunicação social viva, na interação discursiva viva” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 320) atribuindo sentidos em meio a

muitas outras vozes que se entrelaçam em enunciados reais de vida e valorizando a e enriquecendo cultura de cada um.

3 Alteridade

Ser único é ser constituído pelos outros e através dos outros, apesar de mim (BAKHTIN).

Como já discutimos, o outro tem um papel fundamental na nossa constituição como sujeitos, como humanos. A nossa identidade é construída e transformada a partir das relações sociais por meio da linguagem em um processo de alteridade. “A *alteridade* marca o humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição” (GEGe, 2009, p. 29, grifos do autor). O outro me constitui, me incompleta e por meio do diálogo em um processo dialógico vou constituindo meus pontos de vista, meus valores, minha cultura, tudo pautado no social, no que me deram desde o meu nascimento. A alteridade na relação “outro-eu” e “eu-outro” contribui para a formação de duas consciências do eu, mesmo que este eu procure sempre uma completude e um acabamento por meio da identidade e de um discurso monológico, é somente em dialogia e na incompletude do eu é que nos constituímos enquanto seres únicos, porque o “outro é quem me busca para me incompletar, para instabilizar, e desse modo garantir minha existência” (GEGe, 2012, p. 13).

Dessa forma, o conceito de alteridade em Bakhtin pode contribuir para o posicionamento do educador, na medida em que ele não será considerado um mero “transmissor” de conhecimento. Por outro lado, educador e educando, participam ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizando-se das trocas dialógicas que, por sua vez, são sustentadas pela escuta. Nessa tessitura entre o outro e

o eu, o eu e o outro, trazemos a palavra como ponte para alargarmos as nossas consciências:

A palavra, por sua característica de ‘ubiquidade social’, penetra em todas as relações e nestas se banham a cada vez. Desta forma, “*as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. [...]*” (GEGE, 2010, p. 99, grifos do autor).

Assim, a palavra, que permeia o diálogo entre o aluno e o professor, que tem seu nascimento e sua sustentação nas relações sociais, deve exprimir enunciados da vida, da arte, da pesquisa, das ideologias, das humanidades, dos saberes elaborados, a fim de que o aluno se emancipe como ser social, político, histórico e cultural na sociedade porque “É pela palavra que podemos compreender a cultura, que podemos compreender o outro, ao considerar que ela como signo ideológico tem a faculdade de completar qualquer espécie de posto ideológico: artístico, científico, ético, religioso” (PAJEÚ, 2014, p. 131). As relações dialógicas que têm como base as condições de vida social e as palavras como ponte, ao refletirem e refratarem diferentes horizontes sociais dentro de um tempo e espaço, vão transformando nossa consciência e nos formando enquanto sujeitos únicos, em um evento único, mas que compõe um coletivo de valores, de ética e respeito para com o outro e com a humanidade.

É necessário que, entre os falantes/interlocutores, cada um escute por sua vez, não uma escuta do ato de ouvir propriamente dito, mas uma escuta que compreenda, que acolha, que suscite réplicas e provoque outras. “Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)” (BAKHTIN, 2020, p. 333, grifos do autor). Essa

escuta é sobretudo função do professor das salas de EJA, como alguém que participa do diálogo, onde a escuta que também faz parte de um processo dialógico, como aquele que compreende o contexto de vida do aluno, seu lugar de fala, seus projetos de dizeres, refletindo e colocando em prática possíveis percursos metodológicos em um ensino que privilegie a humanização.

Com isso, é preciso que o professor se encharque no diálogo posicionando-se como um “eu” que escuta e constitua, por meio de palavras outras, suas percepções diante do grupo para quem direciona os seus enunciados sempre respeitando o horizonte social de cada aluno, a fim de que o outro (estudante) possa escutá-lo também, trazendo suas réplicas diante da palavra carregada axiologicamente, assim como Bakhtin diz:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está ao par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2020, p. 302).

Em face do exposto, o professor tem um papel fundamental na relação, pois coloca-se no lugar daquele que escuta, de uma compreensão responsiva ativa, uma escuta que venha acompanhada de uma réplica ou uma contrapalavra que só ele na condição de professor, de seu lugar único, da sua posição social, pode proferir ao seu aluno, a fim de mergulhar em um diálogo onde a vida esteja posta e viva, onde o aluno possa se constituir, nessa relação de alteridade, como sujeito humanizado ao compreender que a sua realidade social, por não estar

dada, petrificada, determinada historicamente, pode e deve ser modificada.

4 Ato Responsável

E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN).

Para Bakhtin, devemos reconhecer nossos atos e assumi-los no nosso interior, somente após reconhecê-los como nossa obrigação, eles se tornam atos responsáveis. “Não é o conteúdo da minha obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação” (BAKHTIN, 2017, p. 94). No contexto da EJA, o educador é um sujeito que, a partir das suas vivências sociais, construiu a sua singularidade, o seu lugar único e insubstituível no mundo. Assim, do lugar que ocupa, somente ele pode dizer e fazer o que nenhuma outra pessoa pode em seu lugar. “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (BAKHTIN, 2017, p. 96). E o fato de ser único e responsável pelo seu ato no existir, ele (educador) não pode deixar de agir no âmbito do seu dever.

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que

transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2017, p. 99, grifos do autor).

Ao cumprir a sua função docente, o educador da EJA precisa enfrentar diferentes situações diárias nas quais surgem os desafios exigidos pelas especificidades dessa modalidade. Desse modo, necessita mobilizar o seu conhecimento e os seus saberes visando construir habilidades e competências específicas para alcançar objetivos do processo de ensino e de aprendizagem. Quando o currículo que orienta as suas ações educativas não condiz com a realidade do seu aluno – que, por sua vez, também é único e singular – e funciona mais como um silenciador de vozes ou, não raro, como um instrumento que despeja conteúdos socialmente irrelevantes que não provocarão a mobilização de conhecimentos em determinadas situações e não auxiliarão no desenvolvimento da consciência crítica, o docente deve assumir o seu papel, o seu ato responsável, de garantir que o seu outro, o seu aluno, possa ter a chance de se desenvolver integralmente, de forma a também reconhecer os seus atos aprendendo a ser responsáveis por eles.

Miguel (2006, p. 263) afirma que “não há forma neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, certa arbitrariedade nas representações do trabalhador-professor em suas múltiplas facetas”. Sendo assim, o professor deve assumir o seu papel social e político. Para isso, tem duas alternativas: a de reprodutor dos interesses dos setores dominantes da sociedade e contribuir assim para a alienação ou realizar uma pedagogia vinculada às atividades humanas e, por conseguinte, à

libertação necessária à construção de sujeitos singulares e conscientes de sua atuação no mundo.

Defendemos que o educador da EJA deve assumir o seu ato responsável coerente com uma ação transformadora direcionada à mudança da realidade da Educação de Jovens e Adultos e concordamos com Miguel (2006) ao considerar que esse profissional, na sua atuação emotiva-volitiva, a partir de sua singularidade no seu existir, deve se preocupar com quatro questões essenciais para as quais deve procurar soluções: A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

A nosso ver, são pontos que exigem especialização e posicionamento do docente e devem ser norteadores da ação dele com vistas a construir uma educação humanizadora que integra saber escolar, saber aplicado e saber cotidiano ao considerar que cada aluno é um ser único que possui uma história de vida e tem desejos, anseios e necessidades de ser inserido, não de forma meramente técnica, instrumental e alienante, mas de modo humanizador no mundo da cultura letrada. De acordo com Bakhtin:

O existir, isolado do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível, não reconhecida, do existir singular; somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva (BAKHTIN, 2017, p. 102).

Para o autor, viver é agir e reagir, afetar e ser afetado. É tomar posição axiologicamente em cada situação porque, de maneira oposta, não é viver em sua plenitude, é apenas rascunhar, é ter desculpa para existir e ser indiferente à realidade em que vive. Nesse modo de pensar,

o educador deve fazer uso da sua palavra no seu existir e afetar o outro – o aluno – que deve reagir responsiva e responsabilmente compreendendo o seu entorno criticamente e percebendo-se como sujeito produtor de cultura, de saberes, e que pode mudar a sua realidade circundante repleta de injustiças sociais e cada vez mais excludente. Nesse processo em que educador e aluno se percebem como autores da própria vida, constituem-se mutuamente em alteridade (BAKHTIN, 2020) e educam-se em comunhão (FREIRE, 1996).

Construção de Novos Caminhos: considerações

Na introdução, trouxemos alguns aspectos que inviabilizam o ensino na Educação de Jovens e Adultos, tais como: a desconsideração das especificidades dessa modalidade de Educação que atende um público singular e demanda novas exigências do professor; o papel do Estado que, além de não garantir que esse alunado esteja presente na escola, não oferece condições de permanência e sucesso escolar; a necessidade de uma nova concepção de processo de formação do docente com vistas ao processo de humanização. Com a intenção de construir um caminho em direção a uma educação humanizadora fundamentada no processo dialógico entre educador e educandos, propusemo-nos a buscar sentidos a partir das pesquisas que já foram desenvolvidas a esse respeito e a cotejar textos com base no referencial teórico de Bakhtin procurando relacionar ideias entre algumas categorias de compreensão pensadas por esse e outros filósofos russos.

À procura do diálogo entre as poucas pesquisas encontradas, reforçamos o nosso pensamento de que o processo de humanização, tão desejada por nós nos programas educativos na EJA, só pode ser alcançada ao envolver os sujeitos em constante e profícuo diálogo, o que sustenta o processo de alteridade e promove a singularidade. Ao ter

consciência de sua singularidade, constituída a partir das relações estabelecidas com todos os outros, a pessoa é convocada interiormente a agir de forma responsável. Desde esse momento, não tem alibi no seu existir, não há desculpas para não agir e reagir ao contexto da vida.

Destacamos que as práticas professorais devem ser sustentadas pelo diálogo realizado entre educador e educandos, no qual deve primar o respeito mútuo, e, por meio do qual, o educador tem acesso à realidade vivenciada por seu alunado e, ao reconhecer os seus saberes populares, as suas formas de linguagem, as suas palavras vívidas de axiologia, tem a oportunidade de identificar as ideologias cristalizadas e promulgadas pelos setores dominantes da sociedade que alienam e impedem um olhar crítico e consciente da realidade, e de agir responsabilmente a fim de ensiná-los a questionar, a refletir e perceber essas incongruências, principalmente nos enunciados políticos.

Como todo enunciado é carregado por ideologias, é necessário que todos possamos ter a oportunidade de tomar conhecimento disso e possamos fazer escolhas responsáveis. Portanto, compreendemos que o ingresso participativo e responsável no mundo da cultura letrada torna os alunos mais críticos diante do mundo e que precisamos do Outro para a constituição da nossa singularidade/subjetividade em processo de alteridade. Por fim, concluímos que os processos educativos nos quais envolve a dialogia, a alteridade e o ato responsável contribuem para formação humanizadora e emancipadora das pessoas na busca da construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Referências

ALVES, Camila Moreira. **Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA**. 20/02/2018. 181 f. Mestrado em Educação. Instituição de

Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: Revista Alfabetização e Cidadania*. Nº. 11, abril de 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. **A Leitura Dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica**. 08/11/2016. 263 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. *In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil*. 5. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra. São Paulo, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.).
Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009 (vol. I).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.).
Palavras e Contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (vol. II).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCAR (org.).
A Escuta Como Lugar do Diálogo: Alargando os Limites da Identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MANFRIM, Rita de Cassia Bento. **Vozes sociais que emergem no contexto da EJA:** uma análise das concepções de leitura presentes nos enunciados dos alunos em fase de alfabetização. 31/01/2018. 105 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba.

MELLO, Roseli Rodrigues de. A aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: articulando investigação, formação e ação social para a transformação. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores:** artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo, Editora Unesp, 2006, p. 267-290.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *In:* **Pro-posições.** V. 25, N. 3 (75), p. 45-62, set. 2014.

MIGUEL, José Carlos. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidade e profissionalização. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores:** artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo, Editora Unesp, 2006, p. 257 – 268.

PAJEÚ, Hélio Márcio. A palavra é a ponte para se compreender a cultura pela alteridade. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras**: constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.127-137.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21. n. 65. abr.-jun. 2016, p. 455-475.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.