

Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre Freire e Bakhtin

Ana Caroline Chepak de Souza Ferreira

Como citar: FERREIRA, Ana Caroline Chepak de Souza. Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre freire e bakhtin. *In:* MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos:** marcos conceituais, práticas e políticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 275-300. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-389-2.p275-300>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Por uma Metodologia da Amorosidade nas Práticas de Alfabetização da EJA: cotejos entre Freire e Bakhtin

Ana Caroline Chepak de Souza Ferreira¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos surge no bojo do Brasil Império em movimento concretizado por meio de ações esparsas e descontínuas, inspiradas em um modelo europeu, tendo como objetivo o reconhecimento e ascensão social por meio da escolarização. Porém essa ascensão social não incluía a educação das camadas populares, nesse sentido, temos num primeiro momento uma ausência de políticas preocupadas com a educação dos sujeitos trabalhadores, e, conseqüentemente mais da metade da população brasileira constituída por analfabetos.

Dessa forma, podemos inferir que a educação em território brasileiro se realizou em um movimento duplo: para a formação das elites dirigentes o ensino voltava-se à formação geral, de característica propedêutica, enquanto que para as camadas populares houve um movimento de massificação da educação, ou seja, o ensino caracterizava-se pelo seu aligeiramento, e concentrava-se na a instrumentalização para o mercado de trabalho.

1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília. E-mail: ana.chepak@unesp.br.

Em 1881 foi promulgado o Decreto nº 3029 que posteriormente ficou conhecido como a “Lei Saraiva”, lei essa que:

[...] proibiu o voto de analfabetos, além de ter adotado eleições diretas para todos os cargos eletivos do Império: senadores, deputados à Assembleia Geral, membros das Assembleias Legislativas Provinciais, vereadores e juízes de paz. Estabeleceu ainda que os imigrantes de outras nações, em particular a elite de comerciantes e pequenos industriais, e os que não fossem católicos, religião oficial do Império, poderiam se eleger, desde que possuísse renda não inferior a duzentos mil réis. [...] na primeira eleição sob o império da lei Saraiva, em 31 de outubro de 1881, compareceram 96.411 eleitores, para um eleitorado de 145.296, menos de 1,5% da população e menos de 1%, se considerados os eleitores comparecentes (BRASIL, 1881).

As consequências dessa legislação para a educação brasileira surgiram no sentido de que na medida em que os cidadãos eleitores precisavam dominar a leitura e a escrita, a instrução ganhou ainda mais um valor simbólico na sociedade e o analfabetismo tornou-se caso de vergonha e calamidade, e conseqüentemente, o sujeito analfabeto passou a ser enxergado como um marginal, não participante de seu contexto social e digno de pena.

Os reflexos dessa supervalorização da alfabetização podem ser observados até hoje pois grande parcela da sociedade ainda compreende a Educação de Jovens e Adultos como meras práticas de alfabetização de jovens e adultos.

Atualmente temos observado na escola um aumento da carga horária de português e matemática com a defesa de que são as disciplinas exigidas no mercado de trabalho – mesmo que não haja emprego para todos – e ainda, um apagamento das disciplinas que permitem reflexões sócio filosóficas do currículo escolar, ou seja, há uma tendência a formação irreflexiva dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, esses estudantes se deparam ora com práticas infantilizadas de alfabetização, ora com práticas extremamente positivistas desvinculadas da vida cotidiana. Assim, acabam encontrando dificuldades no processo de atribuição de sentidos e construção de saberes. Dessa forma, perde-se a essência da educação como educação humanizadora e ao longo da vida, de oferecimento obrigatório pelo Estado, uma instância de Direito Público Subjetivo.

Não é possível ensinar o conteúdo desvinculado da vida. Ensinar de forma racionalizada, por meio de fórmulas, de exemplos desvinculados do cotidiano. É necessário ensinar por meio da utilidade desse conhecimento. Assim, é possível valorizar a bagagem já trazida pelo aluno e mobilizá-lo como sujeito de sua aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário o reconhecimento da cultura como matriz da educação, ou seja, o professor deve partir da vida do povo e problematizar essa vivência, transformando-a em conhecimento científico.

Buscando esse entrelaçamento entre a vida dos sujeitos da EJA e a educação como compromisso com o trabalho científico, o presente texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre Freire e Bakhtin buscando trazer suas proposições acerca da apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva humanizadora, dialógica e de valorização do outro.

Para tanto, no tópico a seguir “*A linguagem como troca entre sujeitos únicos*”, para compor nosso referencial teórico, iremos explorar conceitos bakhtinianos e freireanos atentando o olhar para a importância da educação como prática dialógica entre sujeitos singulares, localizados historicamente e mediatizados pelo mundo.

No desenvolvimento de nosso trabalho “*Por uma educação ao longo da vida: tecendo possibilidades de práticas em sala de aula da EJA*”, traremos algumas reflexões acerca do processo da apropriação da leitura e da escrita atrelados ao âmbito da sala de aula, destacando o papel das políticas públicas, da escola, do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, nas considerações finais pudemos perceber que, devido a uma constituição histórica de políticas dispersas e descontínuas, a EJA como modalidade educacional ainda carece de compreensão por parte do Estado e da sociedade como um todo, pois ora é vista como próxima a Educação Infantil, ora próxima ao Ensino Médio.

Dessa forma se faz necessário pensar em um currículo que seja vivo, que acompanhe a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Pensar em um Estado de bem-estar social para além de um discurso do politicamente correto, mas de fato como ação de combate à desigualdade, de promoção de uma sociedade humana e justa, onde a educação é compromisso político.

A linguagem como troca entre sujeitos únicos

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo que revolucionou o campo da linguagem por meio dos seus estudos acerca

dos gêneros do discurso. Para o autor, é impossível analisar a linguagem por meio de uma perspectiva formalista pois ela não é passível de classificação, a linguagem é viva e pulsante e tem como raiz as situações concretas da vida, ou seja, a linguagem emerge na troca entre sujeitos imersos na cultura.

Paulo Freire (1921-1997) foi um grande educador brasileiro que assim como Bakhtin, tinha um compromisso em refletir sobre a vida dos homens. Para ele, a estruturação da sociedade conduziu a dominação das consciências, ou seja, há uma consciência dominante, pertencente à elite, que oprime a classe popular. Nesse sentido, um trabalho educativo comprometido com a libertação, com a transformação social, deve necessariamente partir da ótica dessa parcela da população excluída dos espaços escolares. Não se trata de uma pedagogia para o oprimido, mas sim que parta dele e problematize a realidade.

Bakhtin propõe um novo olhar para a linguagem, criticando os estruturalistas e formalistas russos, enquanto Freire propõe uma nova pedagogia, posicionando-se contra a consciência dominante, trazendo a educação a partir da vida dos oprimidos. Dessa forma, podemos perceber que a convergência entre os autores está justamente no fato deles se posicionarem no âmbito da vida prática para criticar a vida teórica.

Esse posicionamento, esse olhar para a vida da classe popular, não significa negar o conhecimento científico, mas sim entender que ele não é a única forma de conhecimento. Entender que assim como há ciência no trabalho do médico e do físico, também há ciência no trabalho do pedreiro, da quituteira, do cabeleireiro, etc. Entender que o alimento da ciência está justamente na cultura popular.

A importância do resgate da valorização da cultura popular no âmbito da educação – no caso deste trabalho, de refletirmos acerca do processo de alfabetização de jovens e adultos – está no fato de tomarmos como ponto de partida a concepção de linguagem trazida por Bakhtin.

O autor indica que, ao se analisar uma obra literária, é necessário atentarmos nosso olhar não em busca de uma estruturação textual, mas sim aos laços, aos elos, às ligações entre a obra e a cultura. Desse modo ele realiza uma crítica ao termo “*linguística*”, na medida em que a linguística trata dos fatos da língua como um sistema organizado, uma língua estruturada e imóvel. Assim, apropria-se do termo linguagem como um conjunto em movimento que envolve o relacionamento com o outro, articulando-se em enunciados.

Esses enunciados da linguagem não são equivalentes às orações da linguística, pois os enunciados são vivos, modificam-se devido às situações de vida e possuem uma parte material e imaterial.

As orações, analisadas de uma perspectiva linguística são fixas, passíveis de classificação, imutáveis. Se em um exercício de português nos é pedido para analisar a oração: “os indígenas usaram da violência, para que não invadissem suas terras durante o descobrimento do Brasil” iremos chegar à conclusão de que se trata de uma oração subordinada adverbial final.

Porém, o enunciado parte das situações de vida de sujeitos reais; portanto é ideológico e exige uma resposta. Dessa forma, olhando de uma perspectiva da filosofia da linguagem precisamos refletir acerca do processo de invasão portuguesa, do massacre dos povos originários, talvez até problematizar o porquê do enunciado trazer a figura do indígena como violento e nem sequer mencionar a

figura do invasor português. Entender que a invasão europeia, o avanço do capitalismo – e conseqüentemente do desmatamento – são fatores que até hoje, contribuem para o apagamento dos povos originários e de sua história.

Assim, com a finalidade de construir uma compreensão acerca dos enunciados, iremos agora explorar o conceito de signo ideológico. Todo signo é signo ideológico pois faz parte da cultura, e por fazer parte da cultura tem um significado. Esse significado garante uma estabilidade ao signo, porém o que se manifesta nunca é o significado e sim o sentido.

Por exemplo, ao pensarmos na palavra mesa, o que seria uma mesa? O seu significado consiste num objeto mobiliário constituído por um tampo sob suportes ou pés. Mas então a escrivaninha ou um balcão também se constituem em uma mesa? E o conceito de mesa redonda? A mesa redonda consiste numa discussão em que todos os sujeitos se encontram em pé de igualdade para estabelecerem diálogos. A manifestação do signo nunca é seu significado, e sim o sentido. Esse sentido é temperado por quem fala e quem escreve, e, como consequência está carregado de valores e da cultura de quem o manipula.

Dessa forma, o signo continua sendo aquele signo pois tem o significado que o mantém, porém, o sentido se altera dependendo do lugar, das pessoas e da situação que está sendo empregado. Portanto, os enunciados consistem na manifestação objetiva e concreta, no conjunto de signos ideológicos direcionados para o outro.

Em sua obra *Gêneros do discurso*, Bakhtin indica o enunciado como unidade da comunicação discursiva, apresentando suas três

principais peculiaridades como sendo: a) a alternância dos sujeitos falantes; b) a conclusibilidade; c) a escolha de um gênero discursivo.

Nos debruçaremos agora sob a primeira característica: a alternância dos sujeitos falantes. Para o autor, todo enunciado possui limites absolutamente precisos, o sujeito falante termina sua palavra para receber a contrapalavra do outro, ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) (BAKHTIN, 2016, p.29).

A conclusibilidade específica do enunciado indica sua possibilidade de resposta, ou seja, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva. Esse acabamento do enunciado é determinado por três elementos ligados de maneira íntima em sua totalidade: 1) a exauribilidade semântico-objetiva; 2) o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) as formas típicas da composição e do acabamento do gênero.

O primeiro elemento indica o caráter inesgotável dos temas dos enunciados que vai se diferir nos diversos campos da comunicação discursiva. O segundo elemento relaciona-se à intenção discursiva do falante, pois “*essa intenção determina tanto a própria escolha do objeto*

quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal' (BAKHTIN, 2016, p.37), já o terceiro e último elemento trata da escolha de determinado gênero do discurso realizada pelo falante, ou seja, de que forma se construirá o enunciado.

Em síntese, o enunciado não é conclusivo, pois ele precisa estar aberto para respostas. A conclusibilidade se dá pela capacidade responsiva e dos sujeitos. Ou seja, a completude do enunciado se dá pelo enunciado do sujeito outro.

A terceira peculiaridade do enunciado se concretiza na seleção de um gênero do discurso por parte do falante. Ou seja, é escolhida uma forma discursiva determinada pela especificidade de um dado campo temático, pela situação concreta, pela composição dos participantes, etc. E em seguida, o falante com toda sua individualidade e subjetividade adapta-se ao gênero escolhido e o diálogo se constitui em determinado gênero discursivo.

Assim, enunciados se articulam em gêneros do discurso, nascendo por meio das relações entre as pessoas.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir

enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2016, p.38-39).

Podemos encontrar muito de Freire nessa citação, principalmente quando ele escreve o que seria um de seus enunciados mais populares “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1989). Percebemos então, que os enunciados não estão somente nos escritos, mas também compõem os diálogos, e esses diálogos estão banhados em determinada cultura e em determinada situação histórica, constituindo-se em ideológicos.

Freire afirma que o diálogo é um encontro de homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu (2019, p.109). Isso significa que a existência humana não pode ser silenciosa, o existir humano exige uma pronúncia transformadora.

Para tanto, esse diálogo transformador concretiza-se pela palavra, palavra essa que não é qualquer palavra, ela é palavra-práxis, é palavra ação-reflexão. Não pode pender para o lado da pura ação, pois torna-se ativismo, assim como não pode pender para o lado da pura reflexão pois torna-se uma mera palavra alienada e alienante. Se essa palavra perde uma de suas dimensões o diálogo entre os sujeitos no mundo se torna impossível.

Foi dessa forma que Paulo Freire alfabetizou centenas de adultos: por meio de um diálogo amoroso que teve como ponto de partida a investigação da vida do povo. Nosso grande Patrono da Educação desenvolveu um método de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas.

Assim, ao invés de seguir as cartilhas de alfabetização, Freire trabalhou com temas geradores que partiam da realidade de determinado grupo de alunos. Por exemplo, um trabalhador rural poderia aprender “plantação”, “cultivo”, “enxada” e ir ampliando o repertório a partir da decodificação fonética dessas palavras. Dessa forma, dividiu o seu método em três etapas, sendo elas: a investigação, a tematização e a problematização.

Na primeira etapa, professor e alunos buscam no universo vocabular existente as palavras e temas centrais em que concentrarão seus esforços. Palavras do cotidiano do grupo. Após essa investigação, o educador seleciona quais são os grandes temas em que essas palavras se encontram.

Na etapa da tematização, esses temas antes investigados são codificados e decodificados por meio de uma compreensão acerca de seu significado social. Nesse momento, o professor cria associações entre as palavras e situações da vida corriqueira, podendo apresentar por exemplo – utilizando novamente aqui o exemplo de trabalhadores rurais – imagens de pessoas cultivando para explicar a palavra “horta”, e ainda, interligar essa “horta” – e conseqüentemente a imagem das pessoas cultivando – a palavra “enxada”, e assim por diante.

Na terceira etapa, aluno e professor problematizam a realidade antes conhecida, superando o senso comum e marchando frente à construção do conhecimento científico. Ou seja, o aluno não aprenderia apenas a ler e a escrever, como criaria problematizações acerca do próprio mundo que o cerca como um todo.

Essa atribuição de sentidos às aprendizagens partindo das problemáticas trazidas pelos alunos foi extremamente inovadora para um período que buscava conformar os alienados à sua alienação. Além

disso, essa aprendizagem temática e problematizadora de Freire tem muita relação com os ideais acerca do signo bakhtiniano.

O signo se constitui como algo que reflete e refrata uma realidade exterior, ele vai se consolidar como um conceito que remete a algo que está fora dele. O signo tem um desenho histórico. Toda palavra é signo e todo signo é ideológico porque se alguém fala “casamento”, cada pessoa, grupo social ou sociedade irá enxergar o casamento de seu determinado cronotopo, com base em sua própria ideologia.

No caso da morte, ela existe e é universal do ponto de vista teórico, mas isso só adquire sentido e valor para cada um que vê a morte do lugar em que ocupa. Todos são mortais, mas o modo de viver não é. A morte é igual ela mesma, mas cada um vê a morte de acordo com o seu lugar no mundo e enxerga isso de acordo com seu sentido e valor.

Enfim, explorar a realidade dos estudantes e problematizá-la é torna-la sgnica, pois o signo por mais que tenha um significado, só é apreendido em sua totalidade dependendo da construção profunda realizada pelo sujeito, construção essa que só se concretiza por meio do valor axiológico do sujeito da aprendizagem, ou seja, do acréscimo do “seu lugar”, da sua singularidade. O signo só se torna signo se além de seu significado for temperado pelo sentido do sujeito.

Na obra *“Para uma filosofia do ato responsável”*, Bakhtin afirma que a singularidade faz parte da natureza humana na medida em que todas as situações de vida são irrepetíveis e logo, únicas. Dessa forma, os seres humanos possuem uma responsabilidade de agir no mundo, não porque são obrigados a isso, mas porque na sua ação existe uma autoria que ninguém é capaz de exprimir. Se pensarmos

na frase “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo” conseguiremos perceber que o existir enquanto humano exige uma relação de não indiferença com os outros, e o lugar que cada um ocupa o torna responsável.

Podemos relacionar essa autoria bakhtiniana com a pronúncia transformadora de Paulo Freire, pois ambas as categorias se relacionam ao ser no mundo, ao agir no mundo não de forma alienante e alienadora, mas de forma política, compromissada, pensando no bem-estar da sociedade. Até porque o fundamento do diálogo é o amor, e para que seja possível estabelecer um diálogo amoroso e transformador também se faz necessário assumirmos uma postura de humildade perante o outro.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2019, p.113).

Bakhtin afirma que somente o amor se encontra em condições de afirmar e consolidar a diversidade de valor do existir enquanto humano. “*Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade*” (BAKHTIN, 2017, p.129).

Dessa forma, cabe agora pensarmos na questão dessa diversidade, nesse outro que muitas vezes está à margem da sociedade, está fora das nossas preocupações, está longe de nossos sentidos. Ora se não temos memória de nosso nascimento e tampouco enxergamos

a morte, o que temos é uma abertura incondicional e infinita de si, dessa forma torna-se de extrema e insubstituível importância a visão do outro.

Para o filósofo russo, o outro é a possibilidade da completude humana. O autor vai afirmar que todos somos incompletos, ninguém consegue enxergar a si mesmo. Dessa forma, o diálogo com o outro permite um dizer capaz de promover a completude da humanidade. Essa extra-localização ocupada pelo outro assim como revela potencialidades, pode revelar ausências em cada um.

Novamente nos deparamos com a questão da significação da pronúncia de mundo e do ato responsável. Se existe uma unicidade, uma singularidade construída sócio-historicamente que reside em cada ser humano, e se esse ser humano é responsável pela completude do outro ele deve assumir o seu não-álibi no existir e dizer a sua palavra, porque ninguém jamais o fará.

Freire também afirma que o homem é inconcluso e que busca constantemente um “ser mais” e destaca o fato de que essa busca não pode acontecer em solitude, pois os homens se realizam em comunhão.

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2019, p.105).

Sabemos que vivenciamos um contexto capitalista de desumanização de sujeitos e que alcançar a humanização parece um caminho impossível, mas a pronúncia precisa alcançar a todos. O diálogo implica necessariamente na esperança. Distanciar-se dos monólogos e aproximarmo-nos dos diálogos constituem-se como práticas fundamentais para alcançarmos a liberdade.

Nesse cenário de busca por um diálogo entre os homens, enxergamos a necessidade de se desenvolver sujeitos autores que pronunciem a sua palavra, que concretizem o seu projeto de dizer, e para tanto precisamos pensar em uma educação capaz de quebrar o silêncio.

Por uma educação ao longo da vida: tecendo possibilidades de práticas em sala de aula

Conforme mencionado anteriormente, a convergência entre os autores pode ser encontrada em seus posicionamentos a favor de uma valorização da vida prática dos homens, de um afastamento dos processos educacionais desumanizadores e de um resgate da cultura popular.

Em Bakhtin, num contexto de Revolução Russa, nos deparamos com uma crítica aos estruturalistas e formalistas, que defendiam uma linguística racionalizadora e racionalizante, passível de análise e classificação, organizada em tipos de texto e despreocupada com a construção de sentidos.

Dessa forma, o autor irá defender a ideia de que a linguagem não é passível de explicação teórica pois parte da vida dos homens, portanto para além de ensinar uma língua formal que separa-se e

classifica-se em unidades, deve-se pensar em uma linguagem viva e móvel, mostrar que ela parte justamente da boca dos outros e que está sempre em movimento, constantemente servindo como arma ideológica.

Já em Freire, encontramos uma crítica a educação bancária que vinha sendo desenvolvida no Brasil. Uma educação tradicional, que não buscava problematizar as grandes questões sociais e libertar os sujeitos de sua condição desigual – fruto de um capitalismo massacrante – mas sim, aliená-los a sua própria condição.

Dessa forma, o educador irá propor uma pedagogia libertadora que terá como ponto de partida justamente as questões da vida cotidiana dos homens, ou seja, uma problematização da realidade vivenciada, tendo como objetivo a construção do conhecimento científico. Afinal o alimento do mundo da ciência é o mundo popular.

Buscando então, essa aproximação da vida à escola, utilizando-nos do aporte bakhtiniano e freireano, neste tópico pretendemos construir algumas possibilidades de práticas em sala de aula que trabalhem em uma perspectiva educacional de liberdade e de autoria.

No caso do presente trabalho, temos como objetivo problematizar as questões relacionadas às práticas de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma precisamos iniciar nossa discussão pensando que práticas são essas. Como se apresenta o cenário da alfabetização na EJA?

A escola ao ensinar seu aluno a ler e a escrever se utiliza dos tipos de textos, que vão funcionar como formas estáveis de escrita com fórmulas para sua composição, por exemplo: carta, receita, bilhete,

etc., porém, essas formas estabelecem um molde, e uma vez que se escapa desse padrão, automaticamente afasta-se da ciência. Quando ensinamos na escola, a escrita que oferecemos aos sujeitos nem sempre faz parte de um diálogo, oferecemos um objeto que não é dialógico, é um objeto separado.

Existe uma tentativa de impor aos sujeitos uma linguagem oral e escrita culta que é observada e praticada em documentos, porém que não são exercidas. Desse modo, professores acabam se posicionando ao lado das forças centrípetas da linguagem culta e “asfixiam” a linguagem trazida pelos sujeitos.

Ou seja, o problema é que a escola ignora a realidade, ela cria a própria realidade e acaba dizimando a vida. Traz no seu objetivismo racionalista a morte da vida. Por exemplo, ao solicitar um texto escrito sobre a água o professor tem como objetivo apenas avaliar se o estudante entendeu que a água é insípida, inodora e incolor. Pouco importa se a água que o sujeito bebe, lava suas roupas, cozinha seus alimentos é buscada no rio todo dia pelas manhãs porque em seu bairro não existe saneamento básico.

Bakhtin argumentará que ensinar o aspecto técnico desvinculado da vida impossibilita a aquisição do sentido, e dessa forma, o sujeito atuará como mero reproduzidor de um esquema textual, não estabelecendo uma relação de troca com o mesmo, muito menos assumindo um ato de autoria.

[...] uma vez que esses esquemas abstratos, mesmo não sendo apresentados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da

comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. Desse modo, o papel ativo do outro no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido (BAKHTIN, 2016, p.26-27).

Nesse cenário, a leitura se torna uma decodificação de códigos inventados por um outro distante. Esses códigos só irão adquirir significação se, de seu lugar individual, singular, irrepetível, o sujeito estabelecer uma troca dialógica. Ou seja, o ato de ler precisa tornar-se uma negociação de sentidos com o outro.

Nessa direção como podemos trabalhar essa negociação de sentidos com o gênero? Como escapar da teorização da leitura e da escrita? Em primeiro lugar se faz necessário compreender a bagagem sócio-histórica trazida por cada estudante e trabalhar de forma a ampliá-la. Quanto maior o repertório cultural, mais possibilidades de se construir diferentes sentidos e atribuir novos “temperos” aos escritos.

Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a

caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p.13).

A compreensão dos elos entre a leitura e escrita, o entendimento da utilização daquela linguagem, somado ao fato da relevância que essa linguagem possui para a vida dos sujeitos, deve ser o combustível para as práticas em sala de aula. Se apenas dizemos aos estudantes que estão aprendendo a escrever que antes de P e B devemos utilizar a letra M, quantas vezes será necessário repetir para que os estudantes memorizem aquela regra? Devemos explicar que a utilização do M é por conveniência na hora da oralização. Explicar que é mais fácil de se dizer M com P e B por serem fonemas bilabiais.

Bakhtin (2017) vai afirmar que do ponto de vista teórico, o espaço e o tempo da vida de cada um se tornam insignificante. Porém ao afirmar seu lugar único no existir único da humanidade histórica, ou seja, desde o momento em que o sujeito se relaciona com a humanidade em uma relação emotivo-volitiva, ele também se relaciona com os valores por ela reconhecidos.

Dessa forma, se pensamos na apropriação da leitura e da escrita ela não pode vir se não de um lugar de amorosidade, de um lugar de curiosidade e investigação, pois como apontado por Freire em seu relato sobre as práticas alfabetizadoras significativas:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada” e realmente *lida*. Não eram aqueles momentos “lições de leitura”, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa (FREIRE, 1989, p.11).

Essa inquietação deve ser ensinada pelo professor pois ela movimentará o diálogo. Ensinar as contradições presentes na sociedade, indicando os direitos e deveres de todos, a importância da participação coletiva nos movimentos sociais, nas tomadas de decisões, etc. Enfim, ensinar o estudante a importância da sua voz em uma sociedade que deseja silenciá-lo.

A construção histórica da EJA, caracterizada por ações espaçadas e descontínuas do governo também se reflete no preconceito que existe na sociedade frente à essa modalidade educacional e aos sujeitos que se encontram dentro dela, pois quando o Estado nega a educação ao sujeito da classe popular, ele também está negando a sua especificidade humana, criando muros entre a suposta elite que detém o saber, e ao restante da população, a quem o saber foi negado.

São essas, pessoas adultas, geralmente analfabetas, pertencentes à classe popular, e essencialmente trabalhadoras. Sujeitos que se encontram inseridos na sociedade, exercem práticas sociais, e por isso não sentem tanto a ausência da educação formal, pois “(...) já

estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada”. (PINTO, 2000).

Justamente aí reside a importância de o educador partir da leitura de mundo do estudante para alcançar a leitura da palavra, e após a conquista desta, retornar sua leitura ao mundo novamente. Educar significa contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e para o engajamento em sua transformação. Constituindo a prática de intencionalidade como prática político-pedagógica.

Atuar como educado implica em ser possuidor de um saber, de histórias de vida, de uma bagagem de conhecimentos, portanto, não há como tratar os sujeitos da EJA como seres ignorantes ou tratar o analfabetismo como uma doença a ser combatida. É um grande equívoco da sociedade menosprezar o analfabeto, culpando-o por sua própria situação de iletrado, quando ele nada mais é do que fruto de um sistema excludente e segregativo.

Além disso, outro equívoco em relação aos adultos da EJA, parte da ação docente, que ao não enxergar o educando como educado e até mesmo por considerá-lo estagnado culturalmente devido à sua condição de analfabeto, acaba por associá-lo à uma criança, e dessa forma, utilizar de práticas alfabetizadoras infantilizadas, desarticuladas com sua realidade social.

A criança ao iniciar sua vida escolar, não a faz por vontade própria, pois a partir dos quatro anos de idade é obrigatória a sua matrícula numa escola regular, dessa forma há o intermédio de um adulto responsável pela mesma. Já os adultos que frequentam a EJA não são “motivados” por ações governamentais, mas sim por razões pessoais. Essa diferença é extremamente importante para que não se

cometa o erro de relacionar a educação da criança com a educação do adulto.

Ao trazer esses aspectos acerca do adulto, precisamos analisar também a figura do professor, pois o mesmo necessita compreender as especificidades do “ser adulto-trabalhador” e as motivações que levaram esses sujeitos a buscarem a sala de aula, respeitando seus conhecimentos prévios e almejando sempre a emancipação humana.

Em síntese, quando falamos de educação para todos ao longo da vida falamos de direitos humanos. Não se trata de um compromisso com a formação de pessoas para o mercado de trabalho, mas sim em um compromisso com a vida de pessoas localizadas sócio-historicamente.

É necessário pensar em uma educação que concretize o projeto de cada um. Pensar em uma educação para o jovem que trabalha em período integral, mas que almeja o ingresso na universidade; pensar em uma educação para a quituteira que deseja aprender a escrever suas próprias receitas e socializá-las com seus colegas, pensar em uma educação para a criança de periferia que tem o sonho de ser jogador de futebol.

Além de entender a educação como compromisso, pensar uma metodologia da amorosidade implica em enxergar no outro uma possibilidade de completar-se no sentido bakhtiniano. Entender que cada um abriga uma singularidade assim como uma potencialidade para o aprender. Entender que o diálogo só pode ser amoroso e que o amor só se constitui dialógico, portanto, o quefazer pedagógico não pode se constituir de outra forma. Nas palavras de Manoel de Barros pelo poema *Biografia do Orvalho* (2007):

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que
puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da
tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc.
etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

É preciso renovar o mundo da ciência utilizando-se da mais poderosa estratégia: a educação. Não uma educação alienante, não uma educação elitista, mas uma educação que esteja firmada na equidade e na noção da diferença. Lançar sementes num esperar constante. Guiar o educando a assumir-se como sujeito protagonista da sociedade, mostrar que sua pronúncia possui valor e que o seu silenciamento só agrada aquele que o cala.

Considerações Finais

Se a educação está inserida num contexto desigual, também será ela desigual. E foi esse o observado durante toda a trajetória da EJA no Brasil, por meio do “atraso histórico” por parte do governo para pensar as políticas de EJA, e o fato de que durante toda a trajetória percorrida as ações que favoreciam essa modalidade educacional eram ações espaçadas e descontínuas.

Ainda hoje a Educação de Jovens e Adultos sofre com a consequência desse processo histórico, na medida em que por mais

que haja leis que subsidiem suas ações, ela ainda é classificada como política governamental, submetida aos interesses de cada governo, estando estes, articulados com os interesses do capital.

Nesse sentido, a falta de um entendimento acerca das especificidades da EJA, ou seja, das necessidades dos sujeitos que a frequentam, alcança os educadores e suas práticas, que com a ausência de políticas que orientem o seu trabalho de forma clara, acabam pendendo para práticas ora infantilizadas, ora similares ao Ensino Médio tradicional.

Retornando ao nosso objetivo de estabelecer um diálogo entre Freire e Bakhtin buscando trazer suas proposições acerca da apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva humanizadora, dialógica e de valorização do outro podemos inferir que mesmo em diferentes contextos históricos os autores convergem bastante em suas proposições.

Essa orientação da educação pela vida dos homens, essa construção do conhecimento científico por meio da problematização da realidade social enriquece muito a aprendizagem dos estudantes no sentido de que permite uma investigação pelo próprio sujeito da aprendizagem. Promovendo assim a sua autoria, evidenciando a importância do seu projeto de dizer.

Infelizmente a ideia que perpassa a sociedade capitalista é a ideia da teorização da vida, da ciência absoluta orientando o viver, da padronização e da perda do vínculo com o outro. Não há espaço para a vida prática, não há espaço para o existir no mundo.

Nesse contexto, a escola se configura em um local que parece distante aos sujeitos da EJA, pois o aprendizado parece descolado da realidade. O ensino da leitura e da escrita apresentam-se como peças

de um quebra-cabeça, pois se esquece que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. A própria organização do ambiente escolar, a relação que o professor estabelece com seus alunos, tudo isso pode silenciar a autoria.

Assim, os sujeitos da EJA vão aprendendo que escrever é reproduzir o que já foi escrito, que a leitura nada mais é do que uma decodificação de códigos criados por um alguém muito superior. E assim criam-se alguns mitos escolares: que o aluno que tira uma nota boa em matemática é o mais inteligente, ou que o estudante que gosta de pintar ou de escrever nasceu com um dom etc.

Ensinar a autoria implica em enxergar as contradições presentes na sociedade. Implica em entender que estamos inseridos dentro de um sistema que nos afasta da educação em prol do desenvolvimento econômico. E caminhando nessa direção, ensinar a autoria implica em uma escola que dê voz aos alunos, que mostre que a linguagem que se apresenta ali: que ocupa o espaço do quadro, que está presente nos livros didáticos, que ocupa as estantes das bibliotecas em formas de livros maravilhosos, é fruto da linguagem do povo, é fruto deles.

Por mais que excluídos dos documentos oficiais, dos livros tidos como científicos, são os sujeitos participantes da vida que constituem o mundo, são eles que contém o gérmen da transformação, pois toda a ação parte de uma necessidade.

Pensar uma metodologia da amorosidade nas práticas pedagógicas implica, portanto em um professor que nunca está acabado, pois busca continuamente ressignificar seus conhecimentos em prol da garantia da aprendizagem de seus alunos. Um professor que se constitui professor sendo professor. Que ama o que faz porque

entende o seu valor na vida dos estudantes e entende a importância da vida dos estudantes na sua própria ação.

Referências

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M.M. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34. 2016.

BAKHTIN, M.M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores. 2017. 160 p.

BRASIL. **Lei, decretos e modelos relativos a última reforma eleitoral**. Rio de Janeiro, RJ. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Disponível em <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>>. Acesso em: 30. Out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

BARROS, Manoel de. *Compêndio para uso dos pássaros (Poesia reunida 1937-2004)* Quasi Edições, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. Estudo particular do problema da educação de adultos. In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 79-89.