

MODOS DE ENSINAR:

O drama e a trama das tentativas de diálogo numa sala de aula de EJA

Deiseane Louise Santos Oliveira¹ (SE/SE)

deise-louise@hotmail.com

Nadja Naira Aguiar Ribeiro² (UFAL)

nnaguiar@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste é refletir sobre os modos de ensinar de uma professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando, por meio de temáticas trabalhadas acerca da diversidade cultural, o drama e a trama enredados em sua exposição didática. Para tanto, traz uma amostra de 3 aulas observadas – com apoio de um diário de bordo – da sala de aula do 1º segmento de EJA, sob regência da docente supracitada. Nessas observações foi possível perceber uma certa blindagem à voz do aluno, o que produziu um silêncio às avessas – enquanto um funcionamento constitutivo da linguagem. Ao tornar a voz do aluno impronunciável, adotando muitas vezes um discurso pedagógico dogmático, a referida professora travou não apenas o diálogo, mas, sobretudo, a contrapalavra – lugares de pertencimento do sujeito histórico-cultural que, somente pela linguagem, constitui-se sujeito da experiência. Essa atitude de interdição à fala do outro – colocando-o na condição de subalternizado – é um modo de ensinar que barra a palavra dissonante, evitando, certamente, discordâncias e conflitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Modos de ensinar; Diálogo; Sujeito; Linguagem.

DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p39

(In)tensos encontros na sala de aula de EJA: suspendendo as evidências

As diferenças sociais que dividem a sociedade brasileira provocam, para a maioria dos professores, efeitos diretos na sala de aula. Em se tratando da realidade

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos. Professora da Educação Básica da rede pública estadual de Sergipe.

² Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), linha de pesquisa *Educação e Linguagem*. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq. Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos.

Debates em Educação

de EJA, tal situação parece ainda mais acentuada uma vez que a opção metodológica para atuar nessa modalidade deve ser sustentada por uma valorização às experiências que os alunos (se) expõem na sala de aula. Nem sempre os docentes sentem-se seguros neste lugar de um “educador problematizador” que, através do diálogo, coloca a atuação do aluno em cena, permitindo assim que as vozes dissonantes se contaminem naquele ato.

E como diz Bakhtin (2003), todo ato é, antes de tudo, uma ação ética. Ao falar, isso demanda uma atitude responsiva. E toda fala é implicada com certo dizer – com algo da ordem da singularidade. É preciso, assim, saber lidar com esse movimento que se opera na sala de aula a partir das falas que lá ocorrem. É a palavra que se coloca em jogo. Tanto a fala da professora como a dos alunos põe-se em funcionamento naquele contexto, produzindo “algo novo”. Afinal, “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se outra voz” (BAKHTIN, 1988, p. 169).

Por isso, lançar-se a aulas dialógicas exige esbarrar com imprevisível e com o inesperado, próprio de um contexto onde muitas vozes circulam e muitos saberes se entrelaçam no intercâmbio das experiências. Até porque a experiência sempre nos conduz ao perigo. Como diz Larrosa (2004), experiência e perigo apresentam a mesma raiz etimológica. Há, portanto, uma relação associativa entre esses termos, na medida em que “provar” (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de “perigo” (*periculum*).

Não por outra razão, a experiência dos **sujeitos** de EJA – professores e alunos – cruza-se neste terreno movediço de identidade e diferença. Esses sujeitos, na condição de trabalhadores, de pessoas adultas, de vivências diversas, têm uma identidade que demarca os “entre-lugares”³, mas seus saberes e seus **modos** de experiência (com)põem, em certa medida, a soma das partes da diferença. Nesse sentido, a experiência é da ordem da subjetividade. Nesta passagem entre o que se vive e o que se faz **experiência**, um sujeito singular se constitui, pois “algo le pase a sus palabras, a

³ Expressão utilizada por: Bhabha, H. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UGMG, 2003.

Debates em Educação

sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc”. Desse modo é: “un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (LARROSA, 2004, p. 164).

É, portanto, uma trama de histórias forjadas entre os sujeitos na sala de aula, e dela deve-se tirar proveito para que as diferentes vozes ressoem naquele contexto pedagógico. E do lugar de mediador privilegiado, o professor precisa exercitar sua escuta. Paulo Freire dá o sentido de uma escuta genuína, quando diz:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua **fala discordante**, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária (FREIRE, 1995, p. 75. Grifos nossos).

Ao escutar alguém, pressupõe-se que há uma disposição para ouvir o que ainda não se sabe. Mais ainda: ouve-se até mesmo o que, talvez, nem precise saber. Aquele que se dispõe a escutar, saindo de uma posição autoritária, é “(...) alguém que está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida” (LARROSA, 2004, p. 138). Ou como diz Geraldi (2006), ainda que disponhamos de “certas técnicas de escuta”, há sempre algo que foge de nosso controle, pois

(...) não sabemos com precisão que toque, que palavra, que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na faísca deste encontro escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra capaz de criar uma compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear este encanto que é o pensamento. Pensar exige liberdade. Pensar exige silêncios e vazios. E terá valido a pena pensar, mesmo que o pensado se esvaia no momento mesmo de sua emergência (op.cit., p. 138).

Daí porque, contrária à prática bancária que se limita à mera memorização de um rol de conteúdos, a prática do diálogo, primando pelo rigor metodológico acerca dos saberes, torna a sala de aula um espaço de legítimas narrativas. É nisso, inclusive, que a sala de aula de EJA assume uma estética própria em relação aos demais níveis do Ensino Fundamental. Os docentes, imersos nessa diversidade cultural, podem

Debates em Educação

transformar as experiências narradas em texto. Afinal, “(...) tudo o que nos passa pode ser considerado um texto” (LARROSA, 2010, p.137).

Mais do que um lugar instituído, repleto de normatizações e “dispositivos disciplinares”⁴, a sala de aula deve se constituir em um espaço praticado. Um espaço impregnado de vozes e dizeres que se transformam em diálogo entre palavras – clivado de linguagem. Daí porque a palavra é constitutiva da subjetividade dos sujeitos. E a sala de aula, especialmente de EJA, é o espaço onde a palavra precisa ter lugar. Como diz Bakhtin (2003): “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relação dialógica” (p. 323). Por isso, além de encarar a sala de aula como um espaço privilegiado de (con)vivências, é preciso, antes, encará-la como um cotidiano desafiador, que nada tem a ver com uma mera rotina – sobre a qual não se tira conseqüências do encontro.

Foi a partir do cotidiano dessa sala de aula de EJA, suspendendo as evidências, que nos defrontamos com os alunos e, sobretudo, com os modos de ensinar da professora – sempre oscilante entre uma prática pedagógica dogmática e uma prática permissiva. Seu modo de ensinar em muitos momentos não prescindiu de um esforço criativo, trazendo temas próximos às vivências dos alunos – sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Partindo desta compreensão de não julgar, ao analisar – da posição de pesquisadoras – os acontecimentos daquele cotidiano – foi preciso sentir-se parte daqueles **intensos** encontros na sala de EJA. Foi preciso, então, nos perceber **deslocadas** da posição de mera pesquisadora-observadora, imune à contaminação da palavra. Neste sentido, era preciso dar abertura ao “gesto de interrupção”,

(...) um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, [pois] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, **suspender a opinião, suspender o juízo**, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar **a arte do encontro**, calar muito,

⁴ O termo “dispositivo disciplinares” é uma expressão cunhada por Foucault (1982) para categorizar os operadores normalizadores, materializados: na arquitetura das instituições, nos discursos, nas teorias, nas técnicas, nas práticas, regras, etc.

Debates em Educação

ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2010, p.19. Grifos nossos).

Um gesto que convoca a suspensão das certezas. E isso porta um risco. O risco de se operar uma ruptura no seu próprio saber. Portanto, da posição de pesquisador assume-se, também, o lugar da **exposição**. São olhares que se cruzam naquele espaço de partilha – a sala de aula. São muitos olhares a buscarem pontos de laço e de diferenças – aluno-pesquisadora-professora – sem que essa relação obedeça a algum tipo de ordem. Todos ali expostos a vicissitudes do enredo da sala de aula, cujo enlace do drama e da trama não pode ser negligenciado.

Aulas da professora Atena⁵: o drama e a trama da/na exposição

Aqui é preciso prestar conta mais especificamente do sentido que a palavra drama implica neste texto. O termo em questão ocupa o mesmo lugar semântico do qual Vygotsky (2000) se valeu quando, apoiado em Politzer⁶, diz que a “a dinâmica da personalidade é o drama” (p.35). Nesse caso, o drama é o fator estruturante das funções psicológicas superiores, isto é, do psiquismo humano. Para Vygotsky (2000), a formação subjetiva é forjada como tensão – deflagrada em cada pessoa e nas interações sociais – em virtude desta dinâmica de elaboração e de circulação de sentidos – entendidas como práticas discursivas – que se efetivam nas relações sociais.

Eis uma situação dramática quando se trata da **ex**-posição. Há nela um “excedente de visão”, implicado pelos encontros na sala de aula. Como diz Bakhtin (2003), “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (p. 21). E Faraco (2011) bem traduz o que esse

⁵ Por questões éticas, o nome da docente foi substituído pelo codinome Atena. De acordo com a mitologia grega, Atena é a deusa da sabedoria e da serenidade. Decidimos por esse codinome para prestar uma homenagem à professora que, apesar de exposta às observações alheias, não se negou a participar desta pesquisa. Sabemos que não é muito fácil, nem tampouco confortável, sentir-se sob à mira de olhares – sobretudo quando se trata da prática de sala de aula. Portanto, entrar neste movimento de **ex**-posição, reconhecendo, inclusive, o lugar da universidade – do discurso acadêmico, é uma atitude, no nosso entender, de sabedoria e de serenidade.

⁶ O teórico Politzer (1903-1942), de origem húngara, elaborou a tese da **Psicologia Concreta**, cujo objeto de estudo era a vida humana – denominada por ele de “drama da vida”. Segundo ele, há dois aspectos que caracterizam o drama, a saber: **singularidade** e **significação**. Este modo de compreender a psicologia, em controvérsia com as demais concepções da época, serviu de inspiração para grandes expoentes da psicanálise francesa, a saber: Lacan e Merleau-Ponty.

Debates em Educação

“excedente de visão” provoca na vida de cada um de nós – enredados na trama das relações sociais. Assim ele diz,

(...) correlacionada com esse excedente de visão há uma certa carência, porque o que vejo predominantemente no outro, só o outro vê em mim mesmo. Essa tensão entre o excedente e a carência impede a fusão de horizontes, ou seja, a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro. Ao mesmo tempo, ela nos impele inexoravelmente para a interação: é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu-para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros” (op.cit. p. 25. Destaques do autor).

Não é por outra razão que a pesquisa – que toma a sala de aula como cena para compreender o que ali se passa entre os sujeitos – se apresenta como um desafio. Há um jogo de olhares que se **impõe** nesse movimento. Um jogo tenso de **singularidade e significação** – características fundantes do drama, conforme Politzer (2004). Ao analisar as aulas da professora Atena⁷, ficamos expostas ao drama desta dinâmica interativa.

Vale ainda dizer que a escolha dessas 3 aulas partiu dos seguintes critérios: aulas em que aparecem maiores incidências de participação dos alunos e, ao mesmo tempo, uma blindagem ao diálogo; e o tipo de conteúdo selecionado pela professora Atena, em que demonstra uma preocupação com o fato de seus estudantes pertencerem à classe trabalhadora – no caso temas ligados à diversidade cultural. A seguir expomos nossas impressões, baseadas em olhares atentos e escutas contingentes – cultivadas pela “atenção” e pela “delicadeza”, tal como adverte Larrosa (2010).

O começo de uma história: aula observada 1

A professora Atena entrega uma folha ofício para cada aluno da turma. Nela aparece digitado uma reportagem de jornal que fala sobre a Paz. O artigo tem como

⁷ A professora observada, aqui denominada de Atena, faz parte do quadro efetivo da rede pública municipal de Maceió. Ela cursou o Magistério, em nível médio, e, no ensino superior, graduou-se em Psicologia. Na época da realização da pesquisa estava cursando uma especialização em Psicopedagogia. Leciona na modalidade de EJA desde o ano de 2001. Diz-se identificada com a área, embora sem uma formação própria para esse trabalho.

Debates em Educação

título: “Maceioense sai às ruas para pedir paz”. É uma reportagem de autoria da jornalista Mônica Lima, publicada, em 2011, no jornal impresso “O Jornal”. Na mesma folha, abaixo dessa reportagem, também aparece uma espécie de questionário cujas perguntas foram elaboradas pela professora Atena. Ela mesma faz a leitura da reportagem, sem interrupção. Ao final de sua leitura, convida os alunos para lerem, em voz alta – leitura compartilhada – o exercício sobre a reportagem. Apenas um aluno resolve atender a solicitação da professora Atena. Mas sua leitura mostra-se claudicante, entrecortada por palavras silabadas, o que parece frustrar a expectativa da professora. Assim, antes que o aluno conclua, a professora Atena faz a seguinte advertência:

P: Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor. Deixa que eu mesma continuo.

A professora interrompe o aluno e, conforme havia sugerido, dá continuidade à leitura. Ao terminar, explica a 1ª questão do exercício. O aluno, por sua vez, silencia e, a partir da advertência da professora não parece mais à vontade para participar da aula. Mostra-se de alguma forma constrangido por ter sido chamado atenção. A fala da professora Atena não deixa de ser um gesto de intolerância às dificuldades do educando. Tal como nos alerta Freire (2011), ao docente é exigido o respeito “(...) à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não deve ser agravada com procedimentos inibidores” (p.65).

E isso exige do educador o cultivo de sua própria humildade. Atualmente já se sabe que uma relação professor-aluno, especialmente quando se revela verticalmente opressora – atravessada pelo medo e pela tensão, ela se constitui do ponto de vista pedagógico um dos agravantes do fracasso escolar.

Nesse sentido, é curioso pensar sobre esse lugar de autoridade que a professora Atena termina ocupando na sala de aula. Uma autoridade que se confunde com autoritarismo e, não sem propósito, termina por inibir a participação do aluno. Provavelmente, é uma maneira de a professora se desvencilhar de possíveis culpas. É

Debates em Educação

preciso, antes, repassá-las para os próprios alunos, individualizando suas dificuldades. Apenas dessa forma, ela pode preservar seu lugar de detentora de todo saber. Para tanto, é preciso (re) colocar a culpa no estudante, estabelecendo a **condição** para se ter um bom rendimento: “**se** estivesse acompanhando...”. Mas aqui vale perguntar: acompanhando o quê? O ritmo da turma? As aulas da professora? O modo como os conteúdos estão sendo dados? O dia a dia das aulas? Enfim, na fala da professora Atena, por meio da condicional “**se**”, há o requinte de um tom professoral que procura colocar o aluno no seu devido lugar, isto é, no lugar subalternizado de não ter um saber. E é do lugar de quem sabe, que ela determina sua sentença: “(...) deixe que eu continuo”. Esse episódio já sinalizava a ruptura do diálogo. Segundo Freire (2011)

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (op. cit., p.66).

De fato, nada impede que a professora Atena queira se fazer ocupar desta posição de referência para seus alunos. Ou seja, que ela assuma o papel de ler em voz alta – acreditando ser este um procedimento didático pertinente para os alunos em processo de alfabetização. Certamente que nisso está implicado uma concepção de linguagem/leitura, assim como tantas outras concepções, a saber: de aluno; de ensinar, de aprender, etc. A concepção de linguagem/leitura explicitada na atitude da professora Atena, por exemplo, é aquela que reduz

(...) a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor. Em outros termos, *ler é ler voz alta*, obedecendo as regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais, obedecendo as pausas de pontuação, etc. Como a atenção docente se volta para a eloquência ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das idéias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico (SILVA, p.8, 1998).

Debates em Educação

Assim, a professora Atena parece assumir um lugar fixo de professora que, impregnada de sua própria voz, não consegue ouvir a voz do outro. Freire nos ensina que **“Se não aprendermos** como ouvir [a voz dos educandos], **na verdade não aprendemos** realmente como falar. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar vociferando a linguagem ao impor suas ideias” (FREIRE, 2001, p. 58).

Outro dado que nos chama atenção é o tipo de escolha da professora Atena daquilo que deveria ser lido em sala de aula. Mais do que se preocupar com a leitura da reportagem, a professora parece querer dar mais visibilidade ao exercício por ela elaborado. Por que não foi debatida a leitura da reportagem? Por que não solicitou que os alunos lessem algum trecho da reportagem? Por que não se fez uma exploração de seu conteúdo, das condições que levaram ao protesto da população maceioense? Enfim, questões cruciais para o diálogo com alunos de EJA. Haveria nesta escolha embutido o pressuposto de que os alunos são “entidades vazias”? (SILVA, 1998)

Muitas conseqüências podem ser tiradas dos procedimentos pedagógicos utilizados pela professora Atena. Inicialmente, é interessante dizer que a sua opção em trabalhar com o gênero jornalístico em sala de aula nos pareceu uma escolha assertiva. O jornal é um portador de texto que veicula matérias que tratam da realidade. E o tema escolhido pela professora Atena era bastante atual. Além disso, as matérias jornalísticas podem dar pistas significativas sobre o lugar enunciativo do qual ele foi produzido. É Bakhtin (2003) que nos alerta que: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (p. 99).

Desse modo, partindo do princípio bakhtiniano de que a língua é um fato social, ao trazer para a sala de aula uma matéria do jornal, a professora parecia munida de intenções pedagógicas pertinentes para o trabalho numa turma de EJA. Possivelmente, afetada por nossa presença, decidiu dar uma aula diferente. Não há nada que reprove essa atitude, uma vez que isso revela que a professora Atena dá reconhecimento, antes, àquilo que de fato é pertinente para uma turma de EJA. Ou seja, para uma

Debates em Educação

alfabetização significativa – do ponto de vista político e pedagógico – é preciso colocá-los imersos neste tipo de prática de letramento que tem a ver com o mundo adulto.

Entretanto, em momento posterior, quando da distribuição da atividade, foi possível perceber que tal escolha não parecia assentada numa concepção de linguagem como um processo de interação verbal. Além disso, logo no início da aula, a professora Atena mostra-se mais preocupada em chamar atenção não para o texto, mas para as questões que ela própria havia formulado sobre o texto. Daí que a solicitação primeira aos alunos é a de que eles leiam as tais perguntas relativas ao exercício.

A matéria jornalística assume uma posição periférica naquela aula. As perguntas sobre a reportagem já estão prontas, organizadas pela professora. É o seu olhar que determina o que deve ou não ser considerado substancial naquele artigo. Nesse momento, reduz-se a possibilidade de os alunos se pronunciarem livremente, sem o dizer injuntivo da professora. O que a teria levado a procedimentos pedagógicos tão incoerentes? Estaria ela cindida na sua condição de ser **admirada** pelo outro? Dividida na sua identidade de professora?

Não se pode negar que o momento da escolha evoca uma elaboração de sentidos da prática pedagógica. No momento de elaboração de sua aula – durante a escrita de seu planejamento, que também implica leitura de diversos materiais – o silêncio certamente se impôs à professora Atena. Como diz Larrosa (2004), “o ler-escrever nos dá então o silêncio de que necessitamos para dar-nos tempo, para deter o tempo, ao menos esse tempo crônico, veloz, pelo qual nos sentimos arrastados” (p.311). Pelo material que a professora Atena leva para a sala de aula, é possível perceber que ela se permitiu ao silêncio – um silêncio constitutivo. Mais ainda: colocou-se à disposição de seus alunos, para compreender – na ausência – a presença de seus alunos numa sala de EJA. Este instante de silêncio parece o mais legítimo na experiência da docência. Mas nisso há uma passagem, quando do deslocamento para a sala de aula. Da posição de professora uma vontade, uma demanda, um desejo; do lugar de quem ensina a ideia de transmitir o conhecimento e de verificar, por meio de uma atividade avaliativa, se algo foi aprendido – o que possibilita o controle, e

Debates em Educação

também o discurso pedagógico dogmático para outras finalidades que não o diálogo entre os sujeitos.

Ou seja, o fato de a professora querer demarcar o seu lugar de quem ensina leva-a a uma prática autoritária até mesmo no momento em que vai explorar o texto. A advertência ao aluno por conta de sua leitura vacilante: “Se você estivesse acompanhando estaria lendo melhor, deixa que eu mesma continuo”, revela uma fala impositiva. Como diz Larrosa (2010), “O discurso pedagógico dá a ler, estabelece o modo de leitura, tutela e a avalia”. E é desse lugar que fala aquele que ensina.

Ao chamar atenção do aluno, não fica claro o que a professora Atena quis dizer com esta advertência: “se ele estivesse acompanhando...”. Estaria o aluno faltando às aulas? Estaria o aluno com dificuldades para assimilar os conteúdos? De uma forma ou de outra, a fala da professora tem um tom coercitivo, quase ameaçador às fal(h)as do aluno. Ao ver-se observada em sua sala de aula, a professora Atena parece querer proteger o seu lugar de professora; proteger a ilusão do saber-fazer – possível garantia de sua unicidade – seu lugar de pertencimento à classe de docentes.

Esse aluno, de alguma forma negado pela professora Atena, foi quem acatou o pedido de fazer a leitura. Ao contrário dos demais colegas, ele não se mostrou, inicialmente, acanhado de participar daquela atividade, de se expor naquele espaço público que é a sala de aula. Talvez sua atitude possa ser resultante de seu desejo de ler, de ter a chance de se pronunciar, confiante de que sua voz pudesse produzir sentido naquele encontro de interações verbais. Uma demanda desse aluno, enquanto sujeito da experiência. Como diz Larrosa (2004, p.25): “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade e ocasião”.

Após a conclusão da leitura do exercício e a solicitação aos alunos de responderem as atividades propostas, a professora sai para atender algumas pessoas que chegaram à sua procura. Quando retorna à sala, passa um novo exercício no quadro. As perguntas sobre a reportagem não são mais exploradas. Nada mais é retomado sobre a temática do texto. Qual foi, então, o sentido da atividade?

Debates em Educação

Após passar outro exercício no quadro, todo o restante da aula é empregado para a “espera”. Nisto se resume a aula denominada “aula de Português”: abandonar o texto com todas as suas possibilidades, para (re)tomá-lo como pretexto de exercícios gramaticais escolares, tais como apresentamos abaixo:

<p><i>1-RETIRE DO TEXTO 5 PALAVRAS:</i></p> <p><i>Monossílabas</i> <i>Dissílabas</i> <i>Trissílabas</i> <i>Que sejam verbo</i> <i>Que estejam no plural</i> <i>Que seja substantivo próprio</i> <i>Que seja substantivo comum</i></p>	<p><i>2-REESCREVA AS FRASES NO PLURAL, FAÇA AS ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS.</i></p> <p><i>a) A caminhada contou com a participação de aluno, trabalhador e servidor público;</i></p> <p><i>b) A família de vítima da violência pedia justiça.</i></p>
---	--

Observamos, assim, que a professora Atena não teve a preocupação de explorar a reportagem que trata da questão da violência e do protesto da comunidade. O texto foi apenas um pretexto para ocupar os alunos com exercícios, que os deixam imobilizados em suas carteiras. Apesar de na fala da professora – e até mesmo na elaboração de suas atividades pedagógicas – ela pareça assumir o sujeito como histórico-social, os procedimentos didáticos em sala de aula impedem o movimento e fixam o sujeito numa condição de subalternidade.

Uma proposta que se assemelha às atividades dos livros didáticos. Neste sentido, como é possível desenvolver a criticidade dos alunos sem que eles possam expor sua compreensão, interesses e histórias? Ou melhor, sem que os alunos, possam expor suas impressões e, possivelmente, desmitificar outras? Qual a intenção de realizar aquele tipo de exercício, voltado para questões meramente sintáticas?

Esse modo de ensinar termina por não possibilitar uma relação entre as situações da vida cotidiana e os saberes escolares. Trata-se de apresentar temas de forma episódica e acrítica, ocultando até mesmo os conflitos que fazem da parte de sociedade de classes e reiterando o lugar subalterno conferido aos alunos de EJA – cujo repertório prévio e interesses podem ser desprezados. Uma opção que nega a sua própria posição de professora. Uma opção que detrai o saber do aluno e, sob pena de deixá-la à margem, fixa seu próprio saber – a possibilidade do novo, de outra leitura. Afinal, “A transmissão não é o comunicar-se de algo inerte, mas o abrir-se à

Debates em Educação

possibilidade da invenção e da renovação” (LARROSA, 2004). Para ele, “a paixão do aprender e a paixão do ensinar se conjugam na **paixão do novo**, do imprevisível, da leitura por vir” (op. cit.p. 25. Grifos nossos).

Portanto, a condição de educador – que prima pelo diálogo – exige indiscutivelmente a clareza de seu posicionamento político junto às classes trabalhadoras. Exige que o educador assuma, sobretudo, a demanda política de sua prática. De nada parece valer o uso de variadas atividades pedagógicas e/ou de temas instigantes, se os modos de ensinar não possibilitam uma participação mais significativa dos alunos. Ou seja,

(...) não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos do conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 1993, p.47).

O convite à leitura feito pela professora Atena aos seus alunos parece ser, na verdade, apenas uma espécie de checagem. Ao pedir que os alunos leiam os textos, a professora Atena conforme se pode observar, só faz escuta dos erros, dos gaguejos, das inseguranças e da pouca fluência do educando para lidar com os escritos.

Continuando a história: Aula observada 2

A professora Atena definiu que iria trabalhar a temática política. Para iniciar a aula, ela corrigiu o exercício de matemática que consistia em um levantamento, realizado pelos alunos sobre a intenção de votos da comunidade escolar. Após a correção, a professora pediu que os alunos abrissem o livro de Ciências Sociais⁸ na página por ela determinada. Solicitou, ainda, que eles realizassem uma leitura silenciosa do texto “Ditadura x Democracia” – capítulo da página solicitada. Em

⁸ Os textos foram retirados do livro *Viver, Aprender* da 3ª fase do 1º segmento da EJA.

Debates em Educação

seguida, a professora fez comentários sobre o texto. O texto abordava assuntos políticos, relatando episódios deste contexto histórico da ditadura à democracia. Apesar dos comentários da professora Atena, ela não chegou a provocar uma discussão acerca do tema. Ao concluir sua exposição oral, pediu que os alunos respondessem os exercícios propostos pelo próprio livro didático (LD).

Foi possível observar que as vozes dos alunos foram silenciadas. Ao iniciar pelo exercício de matemática, a professora apenas mencionou o resultado. Ela nem sequer buscou estabelecer algum tipo de relação entre a leitura do livro e os resultados obtidos na atividade referente à intenção de votos. Isso, certamente, teria possibilitado um diálogo sobre o tema em tela. Ficamos com a impressão de que aquela atividade, que levou em conta o período eleitoral⁹, foi uma tentativa de manter uma relação entre o conteúdo escolar e a realidade. Entretanto, a pouca exploração da atividade confirma que as atividades propostas, apesar de trazerem temáticas da realidade, são realizadas de forma mecânica, sem que de fato haja uma significativa interlocução. Segundo Freire,

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em quaisquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 2004, p. 120).

Assumindo uma perspectiva freiriana, o **diálogo** implica entrar na corrente da comunicação possibilitando a construção de sentidos outros. Nesse caso, a professora Atena não chega a estabelecer um ato comunicativo em sala de aula, pois os conteúdos que ela elege, embora interessantes, não são explorados de forma a produzir sentido para os alunos de EJA. Antes mesmo de os alunos se posicionarem sobre o que pensam a respeito de determinado conteúdo, a professora Atena solicita a realização de exercícios para os quais as respostas, de acordo com os modos de ensinar, já são previsíveis e/ou ensaiadas. A intenção da professora é que aquele assunto, mais do que discutido, seja meramente memorizado. Como diz Freire:

⁹ Naquele ano, haveria eleição para governador de Estado e deputados estaduais.

Debates em Educação

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2004, p. 58).

Tanto é assim que as possíveis vivências dos alunos não foram consideradas nem mesmo quando a professora Atena colocou em discussão o tema, advindo do livro didático – “Ditadura e Democracia”. Através da interação verbal, os alunos poderiam ter tomado a palavra. O diálogo, segundo uma perspectiva bakhtiniana, é estabelecido com todos esses **outros** que estão presentes ainda quando ausentes. Embora a ditadura tenha ocorrido em outro momento histórico, há uma memória que não se apaga e ao mesmo tempo se entrelaça com outras histórias e outras palavras.

Por isso, as vozes dos alunos devem ser pronunciadas, entrando no circuito das interlocuções, uma vez que é justamente por meio do diálogo que se expressam as diversidades culturais. Não existem histórias iguais. Todos os sujeitos partilham e mobilizam referências culturais diversas. Considerando que há nas salas de EJA uma convivência de diferentes gerações (jovens e adultos), eles poderiam trazer narrativas importantes acerca de episódios da ditadura, confrontando-os com o regime democrático, que se está vivendo atualmente. O diálogo, mediado pela professora, poderia ter sido bastante produtivo entre os alunos. Como diz Bakhtin (2003), “A vida da palavra está contida na sua transferência de uma boca para outra, de um contexto para outro contexto, de um grupo social para outro, de uma geração para outra” (p.11).

Mais uma vez o texto foi negligenciado enquanto contexto – utilizado apenas para realização de exercícios e correção de erros gramaticais. Em nenhum momento a professora Atena pareceu preocupada em colocar seus alunos numa posição crítica – no sentido de eles se expressarem, criarem e recriarem um outro modo de dizer sua palavra. Sem a possibilidade do diálogo, as palavras deixam de ser investidas de um sentido plural. Como diz Bakhtin (2003), “aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (p. 147). Ou como diz Freire:

Debates em Educação

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2004, p.67).

Uma aula dialógica cria espaço para a voz do(s) outro(s), expressando a diversidade de todos os presentes na sala de aula. Para tanto, a professora não deve apenas impor a sua visão de mundo, mas, junto com os alunos, ajudar-lhes a dizer a palavra que dá espaço à ação transformadora. A partir do momento em que o educador passa a ser o educador que se educa com os educandos, ele se utiliza dessas experiências de mundo. Assim, ninguém educa ninguém, e ambos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Essa é a lição que nos ensina Paulo Freire:

(...) o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2004, p.68).

Nessa aula observada, as vozes pronunciadas pelos alunos ficaram limitadas a perguntas do exercício do livro didático. E a voz da professora, por sua vez, silenciada pelas instruções do livro, pelo manual do professor¹⁰. Na verdade, os alunos parecem entender que este é o sentido último pretendido pela professora em suas aulas: resposta aos exercícios propostos. Afinal,

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão

¹⁰ Os livros didáticos de modo geral vêm acompanhados de um manual do professor, cujo objetivo é orientar as atividades do livro e apresentar sugestões de respostas que, no mais das vezes, são seguidas à risca pelos docentes.

Debates em Educação

sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2004:67).

Colocar em discussão uma temática política é, de fato, abrir espaço para diferentes vozes, levando em conta a diversidade cultural. Mas isso depende, em grande medida, do modo de ensinar.

Uma história sem fim: Aula observada 3

Nessa 3ª aula, a professora Atena trabalhou com um poema denominado “O açúcar”. Ela traz o poema como um gênero textual, aproveitando para discutir a temática do **trabalho**. O poema falava sobre a vida das pessoas que trabalhavam no corte da cana. Após a leitura do poema, mais uma vez realizada por ela, a professora Atena abriu espaço para que os alunos pudessem comentar o texto. Dois alunos aproveitaram para relatar suas vivências no corte da cana, ressaltando que viviam em condições desumanas, quase como escravos. Um dos alunos diz:

A gente não tinha nenhuma proteção e o dinheiro era pouco. Quando chegava o fim do mês não recebia, porque o dinheiro ficava todo na mercearia. Teve gente que fugiu, porque pegou o dinheiro e não pagou a mercearia” (Aluno1).

O aluno 2 completou: “Eu fugi. Depois fui pra Palmeiras¹¹ e lá aprendi a ser marceneiro”. Essas falas tão significativas, repleta de vida – de idas e vindas, encerraram ali. Falas perdidas. Experiências ignoradas. A professora Atena parece desconhecer que toda experiência está alicerçada na palavra – impregnada de sentimentos e representações. O sujeito falante inscreve o seu dizer na trama de outros dizeres, para escutá-la de outro lugar. A experiência expõe o sujeito que, submetido aos seus efeitos, se transforma. Como diz Larrosa (2004), “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto (...) com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (p.161).

Daí que para Freire (2004), a existência humana não pode ser muda: “o mundo pronunciado retorna problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciamento” (p.104). Além disso, adverte Larrosa (2004): “É contando

¹¹ O aluno está se referindo ao município de Palmeira dos Índios – localizado no agreste do Estado de Alagoas. Esse município tem, atualmente, um total de 73.532 habitantes.

Debates em Educação

histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (p.69). Tudo isso parece desperdiçado do ponto de vista cultural, pedagógico e do conhecimento, já que esses saberes, advindos da realidade de cada aluno, não viram outro saber. Uma vez que as próprias experiências dos educandos por meio do diálogo são mediações para falas mais reflexivas. É desse modo que, segundo Freire (2004), “A percepção ingênua ou mágica da realidade, da qual costuma resultar a postura fatalista, cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se” (p. 74).

Logo após aquelas falas dos alunos, das quais não se tirou consequências, a professora Atena apresenta mais um texto, dessa vez sob o título “Zumbi dos Palmares”. A professora traz os temas **etnia** e **religião**, enfatizando que “nós somos miscigenados, fomos formados biologicamente a partir de várias raças”. Ela prossegue a aula dizendo:

Quando os portugueses colonizaram o Brasil, chegaram aqui e encontraram os índios. Quando os negros chegaram ao Brasil trouxeram sua cultura, por exemplo, o candomblé, a umbanda, etc. Os negros tiveram que praticar o ‘sincretismo’, ou seja, fizeram a junção da religião dos brancos, a católica, com a deles, o ‘candomblé’.

A fala da professora Atena sobre os conteúdos apresentados é sempre marcada por um *script* escolar que se limita a repetir os discursos prontos, já anunciados nos manuais do livro didático. São palavras ditas geralmente na sua superficialidade – marcadas de opacidade ou mesmo de estereótipos. De acordo com Larrosa (2010, p.49), “(...) às vezes, nos livros há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida”.

Apesar de procurar trazer assuntos que contemplem a temática da **diversidade cultural** em suas aulas – a partir de temas bastante relevantes, as tentativas da professora Atena não produzem os efeitos necessários para o diálogo com os alunos. Suas legítimas intenções não chegam a permitir que cada palavra dita constitua-se numa interminável dinâmica interativa acerca de um saber que não se transmite. Pelo menos não dessa forma, apoiada no discurso pedagógico dogmático. Ao negar a voz

Debates em Educação

dos sujeitos de EJA, a professora Atena nega ao mesmo tempo seus saberes e suas possibilidades de transformação. Afinal como diz Freire (1992): [...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista (p. 24).

A professora Atena demonstra todo tempo dificuldades para promover aulas dialógicas. E são as aulas dialógicas, especialmente numa sala de EJA, que possibilitam problematizar a realidade do aluno, permitindo-lhes refletir sobre sua condição de sujeitos histórico-culturais – capazes de se libertarem da opressão presente.

É pela via da linguagem que as subjetividades dos sujeitos se expressam de modo singular. Daí que, quando se considera o diálogo um aspecto constitutivo da ação humana, a escola precisa ser um espaço propício para o exercício da palavra. Como diz Bakhtin (2003): “onde não há palavra não há linguagem e, [consequentemente], não pode haver relação dialógica, [uma vez que] as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (p. 323).

Por isso, Bakhtin (2003) considera que o discurso é vivo. Para ele, o contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos, que refletem e retratam a realidade que a produziu. Não é por outra razão que a diversidade cultural dos sujeitos de EJA, com suas experiências, pode contribuir para tecer a trama desses “fios dialógicos” que, em combinação com outras palavras, produzem saberes com novos sentidos, tanto para os alunos como para os próprios professores.

O que ainda resta dizer...

Não raro, os professores apresentam dificuldades, especialmente do ponto de vista didático-metodológico para organizarem suas práticas cotidianas de sala de aula. Assim eles revelam que não sabem bem como lidar com as diferentes necessidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. São sujeitos com exigências próprias de aprendizagem, cujas particularidades afetivas, linguísticas, sociais, culturais e até

Debates em Educação

mesmo biológicas operam dialeticamente na dimensão da diversidade. Assim, é imprescindível procurar uma maneira de incluí-los em situações de ensino que não terminem por se revelar como um processo de exclusão. E para isso, é preciso compreender que “a linguagem e a lógica que presidem na escola também não dialogam com a lógica dos alunos, sejam eles oriundos de classes desfavorecidas ou não” (MOURA, 2008, p.21).

A partir das aulas observadas na turma de 3º segmento de EJA, foi possível compreender que a professora Atena não se eximiu – sobretudo na elaboração de seu planejamento – de tentar provocar diálogos em sua sala de aula. Entretanto, enredou-se em armadilhas. Seu modo de ensinar mostrou-se impregnado de um modelo escolar pautado no discurso pedagógico dogmático.

Assim, os diálogos que a professora Atena tentava promover em sua sala de aula mostraram-se ainda distantes da perspectiva bakhtiniana, uma vez que as respostas dadas por eles não pareciam valorizadas. E o diálogo implica o reconhecimento do outro com toda a sua história. Ao silenciar a resposta dos alunos, deixando de dar reconhecimento à voz que ali se fez morada, a compreensão do aluno também se faz negada, pois, como diz Bakhtin (2003), “A compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (p.90). O diálogo marca sua inscrição numa relação de alteridade com o outro, procurando lidar com o possível impacto das diferenças e buscando superar as discriminações que rondam aqueles que foram barrados em seu acesso ao mundo letrado. Por tal razão é que Freire também vincula o processo dialógico ao próprio ato de conhecer.

Portanto, é nos espaços da sala de aula, arena de luta discursiva, que se pode (des)velar a produção de sentido(s) entre os falantes. Embora falantes de uma mesma língua, os sujeitos podem falar de lugares e posições diferentes. Uma fala que está sob o efeito ideológico de uma cultura dominante, que embarga a classe dominada a usufruir de seus direitos. Talvez seja este o lugar do drama e da trama nas tentativas de diálogo numa sala de aula de EJA, o que ganha visibilidade nos modos de ensinar.

Debates em Educação

Referências

- BAKHTIN, M; VOLOCHINÓV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo; Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FARACO, A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- LARROSA. J. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LARROSA. J. **Linguagem e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- POLITZER, G. **Crítica dos fundamentos da psicologia**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2004.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2002.