

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

IGOR GABRIEL LEAL

**POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA**

SÃO CARLOS - SP

2025

IGOR GABRIEL LEAL

**POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

SÃO CARLOS – SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Igor Gabriel Leal, realizada em 23/07/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Emilia Freitas de Lima (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Alice Zacharias (PM-São Carlos)

Profa. Dra. Izaura Naomi Yoshioka Martins (PM - Mauá)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela bondade e piedade com que tem olhado para mim. Agradeço a Ele pela saúde física, mental e emocional que me concede. Ao bom Deus, toda honra e toda glória, agora e para sempre.

Agradeço também à minha família, em especial aos meus pais, o senhor Isaias Leal e a senhora Ermelinda Leal, que me deram apoio e suporte durante toda a minha vida, encorajando-me em meus estudos e possibilitando que eu tivesse as condições necessárias para a empreitada do meu percurso formativo.

Agradeço à minha companheira de vida, Gabriela Cometa, por ser uma pessoa muito melhor do que eu jamais serei, e pela confiança, incentivo, amor e suporte que dedica a mim.

Aos meus amigos, pela compreensão em minhas ausências, pelas risadas e pelos momentos que aliviaram as dificuldades e preocupações decorrentes do meu percurso formativo, bem como pelas palavras de conforto e incentivo que sempre me direcionaram.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São Carlos, aos gestores e, principalmente, à professora e aos alunos que participaram desta pesquisa, pelo acolhimento, generosidade, simpatia e amorosidade com que me receberam.

Agradeço ao professor Celso Luiz Aparecido Conti, meu querido orientador, que me guiou com paciência e sabedoria, abrindo minha mente e despertando reflexões essenciais para a realização desta pesquisa.

Agradeço às professoras Jarina Rodrigues Fernandes, Emília Freitas de Lima, Maria Alice Zacharias, Izaura Naomi Yoshioka Martins e Delma Lúcia de Mesquita, que compuseram as bancas de qualificação e defesa deste trabalho, por toda a dedicação, atenção, carinho, rigor e criticidade com que leram, apreciaram e avaliaram meu trabalho. Em especial, à professora Jarina Rodrigues Fernandes, mulher forte e exemplo de professora e pesquisadora.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos docentes e colegas discentes que o compõem, pela oportunidade, suporte e aprendizagens que levarei por toda a vida. Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio acadêmico.

RESUMO

Este texto apresenta a pesquisa de doutorado cujo tema central são as possibilidades dialógicas nos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apontamos Paulo Freire como principal referencial teórico, articulado a um conjunto de outros autores cujas abordagens dialogam com sua proposta ou a complementam. A partir dessa fundamentação, buscamos problematizar a seguinte questão: quais aspectos dos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de EJA podem ser apontados como dialógicos? Como objetivo geral, propusemo-nos a investigar os aspectos dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de Educação de Jovens e Adultos a fim de caracterizá-los e problematizá-los, no sentido de identificar suas dimensões excludentes e transformadoras. Para alcançar esse objetivo, adotamos os aportes metodológicos da Metodologia Comunicativa de pesquisa. Os resultados indicam que o diálogo se manifesta por meio de aspectos relacionados à afetividade, ao estabelecimento e manutenção de relações interpessoais, à intercompreensão e a elementos pedagógicos associados ao questionamento, à investigação e à reflexão sobre o conteúdo programático. Esses elementos, quando reconhecidos nas relações pedagógicas investigadas, medeiam ações que aproximam a educação da perspectiva dialógica. Foi possível reconhecer, ainda, um conjunto de ações que se articulam com a dimensão transformadora do objeto de pesquisa, proporcionando transformações qualitativas na escolarização dos jovens, adultos e idosos investigados. Embora em menor número, ações próximas à dimensão excludente também foram reconhecidas, exigindo da professora seu constante monitoramento. Por fim, chegamos ao entendimento de que as relações investigadas e o ambiente no qual a pesquisa foi realizada contribuíram significativamente para a promoção da aprendizagem relevante, da melhora cognitiva dos participantes e da superação de traumas e insucessos de escolarizações anteriores.

Palavras chave: Dialogicidade; Educação escolar; Educação de Jovens e Adultos; Processos de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This text presents a doctoral research study whose central theme is the dialogical possibilities in teaching and learning processes within a Youth and Adult Education (EJA) class. Paulo Freire is identified as the main theoretical reference, in articulation with a set of other authors whose approaches either dialogue with or complement his proposal. Based on this theoretical framework, we sought to address the following question: which aspects of the teaching and learning processes in a Youth and Adult Education class can be identified as dialogical? The general objective was to investigate dialogical aspects in the teaching and learning processes of a Youth and Adult Education class, aiming to characterize and problematize them, in order to identify their exclusionary and transformative dimensions. To achieve this objective, we adopted the methodological contributions of the Communicative Methodology of research. The results indicate that dialogue manifests itself through aspects related to affectivity, the establishment and maintenance of interpersonal relationships, mutual understanding, and pedagogical elements associated with questioning, investigation, and reflection on the programmatic content. When recognized within the pedagogical relationships investigated, these elements mediate actions that bring education closer to a dialogical perspective. It was also possible to identify a set of actions aligned with the transformative dimension of the research object, leading to qualitative changes in the schooling of the young people, adults, and elderly participants. Although fewer in number, actions related to the exclusionary dimension were also identified, requiring constant monitoring by the teacher. Finally, we conclude that the relationships investigated and the environment in which the research was conducted significantly contributed to the promotion of meaningful learning, the cognitive improvement of participants, and the overcoming of traumas and failures from previous schooling experiences.

Keywords: Dialogicity; School Education; Youth and Adult Education; Teaching and Learning Processes.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Base Digital de Teses e Dissertações
CREA	Community of Research on Excellence for All
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEJA	Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LB DEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da teia dialógica.....	91
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ocorrências de respostas a cada Tópico/Questão propostos nos Relatos Comunicativos intencionais.....	138
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro organizacional das inserções em relação às ações, objetivos e instrumentos utilizados.....	133
Quadro 2: Síntese das ações transformadoras e excludentes associadas aos aspectos dialógicos investigados.....	204

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO.....	15
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO CONTEMPORÂNEO.....	21
1.1 Breve contextualização histórica: a EJA e suas transições de paradigmas	22
1.2 Caracterizando o público da EJA	33
1.3 A EJA e a época de trânsito do mundo contemporâneo	36
1.4 Contribuições da Educação Popular e do pensamento decolonial para a Educação de Jovens e Adultos	41
2 EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	48
2.1 Educação, escola e processos de ensino-aprendizagem	48
2.2 Educação e conscientização	57
2.3 Educação, ação e transformação social.....	64
3 DIÁLOGO E COMUNICAÇÃO	71
3.1 Definindo conceitos: o que é diálogo?	71
3.2 Ação humana comunicativa e dialógica: explorando convergências teóricas.....	77
3.2.1 – Ação comunicativa – contribuições habermasianas.....	78
3.2.2- Ação dialógica – contribuições freireanas	84
3.3 <i>Práxis</i> comunicativa e dialógica, para além dos lugares comuns: a teia dialógica	88
4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA.....	95
4.1 O giro dialógico e a sociedade da informação.....	95
4.2 O encontro de agentes comunicativamente motivados: caminhos para a <i>discência</i>	101
4.3 Ensinar e aprender por meio do diálogo: aproximando os processos de ensino-aprendizagem da perspectiva dialógica de educação	104
5 CAMINHO METODOLÓGICO.....	110
5.1 Dimensões ontológicas e epistemológicas da Metodologia Comunicativa.....	112
5.2 Etapas da pesquisa comunicativa	116
5.2.1 Planejamento da questão de pesquisa	116
5.2.2 Revisão documental	118
5.2.3 Formulação de objetivos e hipóteses	123
5.2.4 Marco teórico da investigação	124
5.2.5 População e amostra.....	125
5.2.6 Técnicas de obtenção e análise da informação.....	127
5.2.7 Critérios de rigor científico	130
5.3 Desenho da pesquisa.....	132

5.4 Apresentação dos dados levantados	136
6 ANÁLISE DOS DADOS	141
6.1 Aspectos constitutivos do diálogo.....	141
6.1.1 Afetividade.....	143
6.1.2 Aspectos relacionais	150
6.1.3 Intercompreensão	158
6.1.4 Aspectos pedagógicos dialógicos.....	164
6.2 Recorrências dos aspectos dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem.....	171
6.3 Dimensões excludentes e transformadoras dos processos de ensino-aprendizagem	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICES	219

APRESENTAÇÃO

Apresento ao leitor o percurso que percorri até chegar ao desenvolvimento desta pesquisa. Esta apresentação tem como objetivo mostrar os elementos que compõem a trajetória profissional e acadêmica do pesquisador. Diante do reconhecimento dessa trajetória, os leitores poderão identificar o lugar de fala do pesquisador, bem como as motivações e intenções que sustentam esta investigação.

Sou filho de um operário e de uma costureira, que dedicaram a vida para sustentar a família e a oferecer a mim e aos meus irmãos o melhor que estava ao seu alcance, para que pudéssemos ser a melhor versão de nós mesmos. Ambos tiveram suas trajetórias de estudos interrompidas ainda na infância, retornando décadas depois para a Educação de Jovens e Adultos para concluir seu processo de escolarização.

Ao longo de todo o ensino básico, estudei em escola pública. Nessa trajetória de escolarização fui muito feliz e conheci pessoas incríveis, que carrego comigo até hoje.

Minha trajetória acadêmica no ensino superior teve início ainda em 2010, quando, enquanto prestava um serviço de manutenção predial na Diretoria de Ensino da cidade de São Carlos, presenciei um debate entre professores que estavam em planejamento pedagógico. Ao contemplar a profundidade do diálogo entre aqueles profissionais e a destreza quase poética com que argumentavam, decidi trabalhar com educação. Ingressei, portanto, em 2011, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos.

Durante toda a graduação, pude me aprofundar nos estudos sobre a sociedade, a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Ao longo de quatro, dos cinco anos do curso, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em toda a minha vida, trabalhei em diversas funções e ramos do mercado de trabalho; porém, a oportunidade profissional e acadêmica proporcionada pela bolsa mostrou-me que o trabalho com educação seria, de fato, a minha profissão.

Nos estágios obrigatórios, apaixonei-me pelas etapas da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2014, penúltimo ano da graduação, prestei concurso público para o cargo de Professor I (professor de Educação Infantil), na Rede Municipal de Educação de São Carlos. Ao final da graduação, fui abençoado por Deus com a convocação para assumir o cargo de professor.

Desde então, exerço a profissão docente na modalidade de Educação Infantil, sendo esta uma das minhas maiores paixões. Embora minha trajetória profissional esteja

voltada ao trabalho com crianças, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos continuou despertando questionamentos em mim. Essa curiosidade teve início ainda na graduação, quando, naquela oportunidade, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pesquisando sobre medidas socioeducativas.

Em 2019, após alguns anos afastado da universidade, retornei para cursar o Mestrado em Educação, sob a orientação da professora Jarina Rodrigues Fernandes, que também havia me orientado no TCC. Nessa etapa, pude me aprofundar nos estudos sobre a EJA, realizando uma pesquisa bibliográfica sobre as estratégias metodológicas nessa modalidade, publicadas em periódicos da América Latina e do Caribe.

Essa pesquisa ampliou minhas compreensões sobre a EJA e o processo de escolarização de jovens e adultos. Ao finalizar o mestrado, ingressei no curso de Doutorado em Educação, o qual resultou na pesquisa que agora apresento aos leitores.

A pesquisa que apresento, logo após esta breve apresentação pessoal, é fruto de constantes e inquietantes dúvidas e questionamentos de ordem pessoal, profissional e acadêmica. Após revisar inúmeros estudos e sistematizá-los nas seções e subseções teóricas desta tese, ir a campo para levantar dados, analisá-los e articular essa análise com a questão principal problematizada, parte dessas inquietações foi contemplada. No entanto, novos questionamentos e dúvidas surgiram, levando-me a me deparar, na vida real, com um dos paradoxos apresentados pelo principal referencial teórico desta pesquisa: a constante incompletude do ser.

Essa incompletude me leva a apresentar esta pesquisa não como o resultado final de um processo, mas como o início de uma nova fase de descobertas acadêmicas e profissionais. Gostaria que os leitores desta tese compartilhassem comigo, ainda que brevemente, as inquietações e as buscas por respostas para as questões que habitam minha mente.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como temática central as possibilidades dialógicas nos processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2024, no município de São Carlos. Destacamos, ainda, que a modalidade educacional investigada é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual sustenta o objeto de investigação desta pesquisa.

Partimos do pressuposto de que a construção do conhecimento nas áreas das Ciências Humanas e Sociais — como se propõe nesta pesquisa — deve estar pautada em articulações teóricas e metodológicas coerentes entre si. Tal articulação só se torna possível à medida que reconhecemos o mundo e nos reconhecemos nele, pois esse movimento também fundamenta nossas concepções e escolhas epistemológicas e metodológicas. A relação entre conhecimento e realidade nos conduziu à elaboração — e agora à apresentação — de uma pesquisa que busca construir conhecimento com base na realidade vivida, tanto por nós, pesquisadores, quanto por aqueles que participaram desta investigação.

À medida que conhecemos a realidade e as formas pelas quais nosso objeto de investigação nela se insere e nela intervém, torna-se possível construir conhecimento sobre esse objeto. É a partir da análise do conhecimento que buscamos construir que os possíveis leitores deste texto poderão compreender nosso movimento investigativo, apreciá-lo, refletir sobre ele e propor críticas fundamentadas.

Ao apresentarmos esta pesquisa, temos como objetivo submetê-la à crítica da comunidade. Entendemos que a construção do conhecimento não se dá apenas nos momentos de revisão teórica, elaboração conceitual ou na obtenção e análise de dados. Acreditamos que sua efetiva consolidação ocorre no encontro entre nós — equipe de pesquisa — e os sujeitos externos a este processo, ou seja, a comunidade à qual destinamos este estudo.

Podemos afirmar que essa percepção já é, por si só, um dos frutos deste estudo, pois está diretamente vinculada aos pressupostos teóricos e metodológicos que o fundamentam. Desde o início, assumimos o posicionamento de que o encontro entre sujeitos constitui o principal fator na construção do conhecimento. Ao introduzirmos a pesquisa sob essa perspectiva, buscamos convidar o leitor a partilhar — ainda que momentaneamente — de nossa compreensão, abrindo-se à ideia de que os encontros e as

relações intersubjetivas são aspectos intrínsecos à mediação entre conhecimento e realidade.

Portanto, entendemos que realizar uma pesquisa no contexto proposto, com o público abordado e considerando as condições socioculturais da contemporaneidade, exige o estabelecimento de alguns entendimentos que justifiquem, fundamentem e orientem esta investigação. Tais entendimentos serão desenvolvidos ao longo desta tese, com o objetivo de explicitar ao leitor as concepções teóricas e metodológicas que orientaram o levantamento e a análise dos dados aqui apresentados.

Como mencionado, esta pesquisa foi realizada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por esse recorte se fundamenta em três razões principais. A primeira é de ordem pessoal: o pesquisador é filho de pais que concluíram seus estudos por meio da EJA, possui uma trajetória de investigação nessa modalidade e é motivado pelo desejo de compreender mais profundamente os processos de ensino-aprendizagem voltados ao público adulto. A segunda razão decorre de nossa orientação teórica, que reconhece o adulto em processo de escolarização como produtor de cultura e conhecimento; nesse sentido, esta pesquisa configura-se também como uma forma de militância em favor da educação permanente e ao longo da vida. Por fim, a terceira razão relaciona-se às possibilidades comunicativas e dialógicas intrínsecas à EJA, oriundas do acúmulo de experiências e saberes construídos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida.

Compreendemos que a pesquisa aqui apresentada pode contribuir para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem coerentes com as potencialidades dialógicas dos sujeitos da EJA. Ao aproximar tais processos da perspectiva dialógica, buscamos anunciar uma possibilidade educativa que se proponha a transformar situações de exclusão, muitas vezes decorrentes de trajetórias escolares interrompidas ou marcadas por rupturas.

Para tanto, problematizamos nesta investigação a seguinte questão: quais aspectos dos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de EJA podem ser apontados como dialógicos? A busca por responder à questão que se apresenta é orientada pelo objetivo geral de “investigar os aspectos dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de Educação de Jovens e Adultos a fim de caracterizá-los e problematizá-los, no sentido de identificar suas dimensões excludentes e transformadoras”.

Antes de adentrarmos, de fato, nos detalhes da investigação — como os procedimentos metodológicos, os dados levantados e os resultados obtidos a partir de sua análise —, apresentaremos as concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa. Essa exposição será desenvolvida ao longo das quatro primeiras seções desta tese.

Na primeira seção, abordaremos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os aspectos que a fundamentam, os quais são essenciais para esclarecer como compreendemos e abordamos nosso objeto de investigação. Iniciaremos com uma breve contextualização da história da educação para jovens e adultos, destacando as mudanças nas concepções que têm transformado e ampliado nosso entendimento sobre essa modalidade educacional.

Ainda na seção 1, abordaremos os aspectos comuns que caracterizam, de forma geral, o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como sua relação com o mundo contemporâneo. Compreendemos, como será apresentado, que esses sujeitos compartilham elementos excludentes em suas trajetórias de vida, os quais os colocam em posições subalternas dentro de uma sociedade marcada pelo que argumentamos ser uma “época de trânsito”. Ao caracterizar esses jovens e adultos e reconhecer o espaço que ocupam no contexto atual, apresentaremos a perspectiva decolonial como uma possibilidade emancipatória para os jovens e adultos latino-americanos.

Quando argumentamos sobre a possibilidade emancipatória da perspectiva decolonial, entendemos que ela se aplica a todos os âmbitos sociais, desde a política e a economia até a educação, sendo esta última o foco principal da nossa pesquisa. Portanto, na segunda seção, estabelecemos os fundamentos de nossa compreensão sobre a educação escolar e os processos de ensino-aprendizagem que nela se desenvolvem.

Nesta seção 2, abordaremos com ênfase os postulados teóricos de nosso principal autor de referência, Paulo Freire. Ao apresentarmos a educação escolar e seus processos, compreendemos que eles se fundamentam em aspectos claramente definidos. Tais aspectos estão diretamente ligados às ideias do nosso referencial principal, pois refletem uma compreensão de uma educação progressista, que visa à conscientização, à ação dos sujeitos em seu tempo e à transformação das relações excludentes de seu contexto.

A leitura desta seção deve guiar o entendimento sobre nossas convicções. Acreditamos que a ciência, no âmbito social, não é neutra; todo movimento científico se baseia em princípios que envolvem certas fundações teóricas, epistemológicas e

ontológicas. A explicitação dessas bases é fundamental para que os leitores compreendam nossos posicionamentos e as compreensões que temos sobre a realidade.

Desde o início, destacamos que nosso estudo está alicerçado em Paulo Freire, assim como em um conjunto de outros autores que dialogam com seu pensamento. Contudo, evitamos qualquer messianismo em relação às teorias que abordamos ou aos nossos referenciais, adotando uma postura aberta ao diálogo e às possíveis revisões que possam ser requeridas pela comunidade a quem apresentamos nossa pesquisa. Consideramos a crítica, que pode gerar revisões no nosso estudo, uma etapa essencial para a construção do conhecimento.

Ressaltamos nossa compreensão da construção do conhecimento a partir de uma perspectiva de encontro. O encontro de que tratamos aqui é permeado por processos de diálogo e comunicação. Nesse sentido, a terceira seção desta tese explora o diálogo e a comunicação como um paradigma epistemológico, fundamentando o que definimos como práxis comunicativa dialógica.

Para tanto, na seção 3, estabelecemos nossos entendimentos sobre o diálogo e as possibilidades de ação geradas por meio dele. Buscamos apoio teórico, novamente, em Paulo Freire e em sua teoria da ação dialógica. Complementamos esse apoio teórico com a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Diante das convergências teóricas entre esses dois autores, fundamentamos nossa compreensão de práxis comunicativa dialógica, apresentando, como sistematização da revisão teórica, o que consideramos como “teia dialógica”.

Toda essa abordagem remete à compreensão do diálogo e da comunicação como pilares fundamentais na construção do conhecimento. Assim, o entendimento que se constrói, e que temos como principal pressuposto, é o de que processos de ensino-aprendizagem mediados por aspectos dialógicos são mais apropriados para promover a aprendizagem significativa e estabelecer uma educação como a que foi argumentada na seção 2.

Buscaremos sedimentar esse entendimento na seção 4, na qual aprofundaremos o complemento de nosso objeto de investigação, ou seja, a educação dialógica. Iniciaremos esta quarta seção argumentando que, mais do que uma possibilidade, a educação dialógica é uma necessidade na sociedade atual, pois os sujeitos que vivem nesta “época de trânsito” lidam com aspectos decorrentes do “giro dialógico”. Esse giro dialógico questionou, por

meio de reflexões críticas, os argumentos de poder que sustentaram as relações hierárquicas da sociedade industrial.

Logo, nesta quarta seção, discutiremos o encontro entre sujeitos dentro da sala de aula, abordando diretamente o conceito de "dodiscência", de Paulo Freire. Os processos de ensino-aprendizagem que propomos são resultado do encontro comunicativo e dialógico entre docentes, discentes e o conteúdo curricular. As possibilidades e formas pelas quais esses encontros podem acontecer são, portanto, os próprios parâmetros de uma educação dialógica.

Reconhecidas nossas concepções teóricas, os leitores poderão entender de forma contextualizada nosso movimento de pesquisa. Nesse sentido, na seção 5, abordaremos o caminho metodológico que percorremos, desde o planejamento até o levantamento e análise dos dados desta pesquisa. Nesta seção, buscamos articular a metodologia de pesquisa com nossas argumentações teóricas, expondo como se deu o processo investigativo.

Vale destacar que nossas ações de pesquisa, desde o planejamento da questão orientadora até as estratégias de levantamento e análise dos dados, estão ancoradas na Metodologia Comunicativa de Pesquisa. Optamos por essa metodologia devido à compatibilidade entre seus pressupostos teóricos e metodológicos, a teoria da qual partimos e a teoria que buscamos construir com base no levantamento e análise dos dados.

Ainda nesta quinta seção, apresentamos as concepções ontológicas e epistemológicas que orientam o movimento de pesquisa. Nessa apresentação, os leitores podem perceber a compatibilidade entre a metodologia escolhida e nossos pressupostos teóricos. Também detalhamos as etapas da pesquisa definidas pela metodologia, explicando como percorremos cada uma delas, desde a definição dos objetivos, questões, hipóteses, público-alvo, até os instrumentos de obtenção e análise de dados, entre outros.

As informações levantadas foram convertidas em dados, reconhecendo seu potencial para auxiliar na resposta à questão problematizada. Esses dados são apresentados ainda na quinta seção desta tese, e sua análise é discutida na sexta seção, onde buscamos expor o processo de análise realizado e os resultados obtidos.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que se articulam diretamente com a questão problematizada e os objetivos traçados. Ressaltamos que esta não é a última seção da tese, sendo seguida por uma seção de referências bibliográficas, nas quais nos

apoiamos ao longo deste trabalho, e por uma seção de apêndices, que conterá documentos e registros relevantes para a divulgação de nosso estudo.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O MUNDO CONTEMPORÂNEO

O objetivo desta seção é apresentar teorizações iniciais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), essa modalidade do sistema de ensino brasileiro “[...] é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Esta modalidade de ensino compreende o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, respectivamente) e o ensino médio. Articula-se, por vezes, com a educação profissional e mantém cursos e exames periódicos para possibilitar o prosseguimento dos estudos (LDBEN, 1996). Para a matrícula nessa modalidade de ensino, aceita-se como idade mínima 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

É possível argumentar que, apesar de compor o sistema regular de ensino e constituir uma política pública, dentre as modalidades de ensino, a EJA é a que apresenta o caráter mais plural. Ou seja, além da escola regular, algumas ações sociais, filantrópicas e mesmo da iniciativa privada (como o incentivo de empresas aos funcionários para prosseguirem em seus estudos) ofertam cursos para que as pessoas possam dar continuidade ao seu processo de escolarização. Podemos inferir que essas iniciativas complementam as ações do poder público, que muitas vezes são insuficientes para atender à demanda manifestada.

Torna-se, assim, difícil definir como ocorrem as ações na EJA de forma geral, uma vez que estas são tão plurais quanto os contextos e o público atendido. Cada estado, município, comunidade, ONG, movimento social, enfim, cada iniciativa que amplia as ações do poder público junto aos jovens e adultos que frequentam as salas de aula tem sua maneira própria de organização e funcionamento.

Essa pluralidade de ações também ocorre nas outras modalidades de ensino; porém, podemos perceber que os avanços nas discussões, pesquisas e modificações na compreensão sobre o ensino e a aprendizagem do jovem e do adulto favorecem ações mais diversificadas na EJA. Hoje, compreendemos o adulto não escolarizado, ou em processo de escolarização, como detentor e produtor de cultura e conhecimento, diferentemente da concepção de sujeito incapaz. Esse conhecimento muitas vezes destoa

daquele propagado nos sistemas formais de ensino; contudo, é válido na medida em que fomenta a cultura dessas pessoas, devendo ser ponto de partida das ações escolares.

Essa compreensão, impulsionada pelo avanço nas discussões e pesquisas em torno da EJA, nos remete a considerar múltiplas formas de ofertar educação para o jovem e o adulto. Mesmo considerando as diversas possibilidades, não podemos perder de vista algumas questões que permeiam todas as formas de promoção da educação para esse público, seja nas escolas, nos centros comunitários ou em qualquer outro espaço.

1.1 Breve contextualização histórica: a EJA e suas transições de paradigmas

Como exposto na introdução desta seção, atualmente compreendemos o jovem ou o adulto não escolarizado como detentor e produtor de cultura e conhecimento. Essa compreensão — embora não seja unânime em toda a sociedade, uma vez que ainda há muito preconceito em relação aos adultos não escolarizados — decorre de um paradigma progressista de compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, esta subseção aborda como a educação de jovens e adultos, assim como a compreensão que se tem sobre essas pessoas, passou por diversos paradigmas de entendimento. Ao abordar o conceito de “paradigma”, reconhecemos sua definição como um exemplo típico ou modelo de algo. Para o propósito de estabelecer comparações entre diferentes paradigmas de compreensão da EJA, porém, apoiamo-nos na definição de Thomas Samuel Kuhn, em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, que designa como paradigma o conjunto de realizações científicas que geram modelos.

Nesse ensaio, “ciência normal” significa pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica como proporcionando os fundamentos para a sua prática posterior (KUHN, 2017, p. 71)

Para Costa (2019), as “realizações científicas passadas” são aquelas divulgadas em livros e manuais científicos e trazem uma descrição do corpo teórico. De acordo com a autora:

À posse de um paradigma, uma determinada comunidade científica encontra-se em fase de ciência normal. Nessa fase, os cientistas realizam um tipo de pesquisa que se baseia em realizações científicas do passado e de onde serão reconhecidos os fundamentos e os exemplares que norteiam a prática científica de uma comunidade por um determinado período de tempo. (COSTA, 2019, p. 28)

Munimo-nos dessa compreensão para abordar o conceito de paradigma neste momento, ao tratarmos da transição de paradigmas na EJA, e em outros momentos desta tese, ao tratarmos do paradigma epistemológico ou do paradigma de compreensão.

Reconhecer as transições de paradigmas pelas quais a EJA passou é uma tarefa exigente, pois se trata de uma modalidade de difícil conceituação quanto aos seus antecedentes históricos. Isso ocorre porque as práticas educacionais voltadas a esse público estão entremeadas, ao longo da história, com práticas sociais realizadas fora das instituições educativas. Nesse sentido:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108)

Ainda assim, é possível realizar um resgate histórico de cunho analítico das práticas educativas direcionadas a jovens e adultos no Brasil, com ênfase nos processos formais e demonstrando, conforme propõe o objetivo desta subseção, como se deu a evolução dos paradigmas educacionais da EJA.

Embora a educação de jovens e adultos só tenha figurado entre as ações mais incisivas do Estado brasileiro a partir da década de 1930 (RIBEIRO, 1997; HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO et al., 2001), já se observava, desde a colonização dos povos originários, a tentativa de catequizar as pessoas por meio de ações consideradas educativas, como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109):

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros.

Percebe-se, aqui, a inclinação das ações em prol de uma pretensa “domesticação” dos povos tidos pelos colonizadores como “selvagens”. Havia a necessidade de incluí-los naquilo que se considerava civilizado. Ou seja, como a Igreja exercia grande influência social, entendia-se que aqueles que não partilhavam de seus preceitos necessitavam ser conduzidos à iluminação. A educação e a religião eram consideradas indissociáveis.

No fim do século XVI, mais precisamente em 1599, foi aprovado o plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*, que regulamentou todo o sistema jesuítico: a organização em classes, os horários, a metodologia e os programas de ensino, a disciplina e até o modo de castigar, conforme previa a regra nº 40: “Ao prefeito [de estudos], deixe os castigos mais severos ou menos costumados, sobretudo por faltas cometidas fora da aula, como a ele remeta os que se recusam a aceitar os castigos físicos”. Tudo foi minuciosamente

previsto nesse plano para ser aplicado em todas as escolas da Companhia, inclusive nas do Brasil. (BITTAR, 2009, p. 34)

Podemos perceber que o objetivo de catequizar os povos originários era domesticá-los e inseri-los em uma sociedade regida por determinados parâmetros. Esse modelo de educação vigorou com protagonismo até 1759. Do referido período até o Primeiro Império, não há registros de ações voltadas à educação de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Foi somente com a Constituição de 1834 que se garantiu a instrução primária para todas as pessoas. Contudo, persistia a ausência do Estado na formulação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Percebe-se que o cenário educacional entre as épocas colonial e imperial não era coordenado integralmente por um sistema político de garantia de direitos. As ações ficavam sob responsabilidade das províncias do Império, o que resultava em poucos direitos, para além das falácias contidas nos documentos oficiais.

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 109)

Com a promulgação da Constituição de 1891, durante a Primeira República, emergiu no cenário nacional uma compreensão mais ampla e profunda sobre o Estado, a Federação e suas funções, delegando ao Estado brasileiro algumas obrigações, entre elas a de promover ações educacionais. Ainda assim, os setores mais fragilizados da sociedade continuaram a ocupar uma posição secundária em relação a essas ações.

À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109)

Nota-se, novamente, como a garantia de direitos — principalmente para os segmentos sociais mais fragilizados da população — avançou a passos lentos, mesmo após o Brasil adotar um caráter político federativo. Essa característica da formação

histórica e política do Estado brasileiro continua a produzir efeitos até hoje, apesar das intensas e extensas lutas dos movimentos sociais ao longo dos anos, sobretudo nas últimas décadas.

Como ressaltado no início desta subseção, foi a partir da década de 1930 que, de fato, se começou a discutir de modo mais enfático a educação formal de jovens e adultos, como afirmam Di Pierro et al. (2001, p. 59):

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

É necessário, porém, indicar que esse movimento não nasce de uma repentina boa vontade do Estado, mas como um conjunto de ações em resposta à crescente necessidade de uma massa minimamente instruída, para que o país conseguisse adentrar na modernidade da Revolução Industrial, lidando com o êxodo rural experimentado à época. Com cidades cada vez mais saturadas, a necessidade de ocupação de postos de trabalho e crescentes reivindicações por direitos, o Estado se vê obrigado a proporcionar educação básica para sua população.

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 111)

Podemos perceber que a oferta de educação nesse período tem pouco ou nada a ver com o desenvolvimento das potencialidades individuais dos sujeitos. Trata-se, antes, de uma resposta às tensões sociais e à "modernização das classes populares", condição básica para que o Brasil se consolidasse como um país próspero.

Os anos que se seguiram até a ascensão do governo militar em 1964 representaram uma evolução na compreensão epistemológica e no pensamento pedagógico sobre o jovem e o adulto. Haddad e Di Pierro (2000) caracterizam o período entre 1959 e 1964 como "um período de luzes" na EJA. Foi nesse momento que um conjunto de pensadores, educadores e sociólogos, entre eles Paulo Freire, começou a esboçar alguns

entendimentos que permeiam até hoje as modernas concepções de educação para jovens e adultos.

Nesse período (1959-1964), voltaram-se os olhares para as especificidades do público jovem e adulto. O principal foco de reflexão era a constatação de que as ações educativas destinadas a esse público reproduziam práticas voltadas às crianças. Começam, portanto, a ser discutidas concepções pedagógicas específicas para os processos de ensino-aprendizagem desse público. Outro paradigma que passa a ser questionado é a concepção do sujeito jovem ou adulto não escolarizado como um ignorante.

O entendimento sobre a necessidade de articular ações pedagógicas específicas para jovens e adultos escolares, bem como o reconhecimento dos saberes e da cultura de que dispõem esses sujeitos, figura como aspecto fundamental em diversas propostas educativas modernas para a EJA.

A concepção de que não há ignorância absoluta, assim como não há saber absoluto (FREIRE, 1971), estabeleceu uma ponte de acessibilidade entre a escola e os alunos. Ao reconhecer a potencialidade dos sujeitos, reconhece-se também que as ações pedagógicas devem levar em conta que os jovens e adultos não escolarizados, suas vivências e sua realidade social são, portanto, o próprio ponto de partida para as situações de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que Paulo Freire utiliza o conceito de "saber de experiência feita" ou "conhecimento de experiência feita" (FREIRE, 2011).

O que quero dizer é seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feita. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra. (FREIRE, 2011, p. 79)

Na esteira dessas novas compreensões e influenciado pelo estudo de autores como Martin Buber, Álvaro Vieira Pinto, entre outros, Paulo Freire formula postulados teóricos que possibilitam o alargamento das compreensões sobre a educação de jovens e adultos (LEITE, 2023).

A partir de tais postulados, o autor desenvolve um método de ensino baseado no universo vocabular e na realidade dos educandos. Ao trabalhar com palavras geradoras, advindas do contexto de vida dos alunos, Freire propôs (como ficou demonstrado) que a decomposição das palavras com base em esquemas silábicos e sua recomposição,

formando novas palavras, favorecia a aprendizagem da leitura e escrita de forma muito mais efetiva do que as práticas até então utilizadas.

Sem adentrar na descrição desse método, cabe destacar, neste momento, que os novos entendimentos possibilitaram reconhecer que o ensino e a aprendizagem são momentos de troca entre professores e alunos. Tal concepção orienta olhares para além da EJA, influenciando também a forma como educadores de outras modalidades de ensino e faixas etárias devem encarar seus alunos.

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. (RIBEIRO, 1997, p. 22)

Destacam-se, nesse fértil período, diversos esforços para materializar as teorizações em torno dessa nova concepção de sujeito e educação, entre eles:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. (HADDAD; DI PIERRO, 2000. p. 113)

Como se verá nas subseções seguintes, os movimentos libertários da América do Sul, fortemente influenciados pelos primórdios do pensamento decolonial, já impulsionavam discussões nos diferentes âmbitos sociais da vida, entre eles, a educação. A concepção sobre a pessoa não escolarizada transitava gradativamente de "incapaz" para "excluído". A transição entre paradigmas de entendimento influencia diretamente as ideias sobre as pessoas, a educação e as práticas pedagógicas. Assim, Ribeiro (1997) indica que, neste período de assunção de práticas alinhadas à Educação Popular:

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos

educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (RIBEIRO, 1997, p. 23)

Contudo, tais ações arrefeceram com a ascensão do governo militar em 1964. A partir daí e até a redemocratização do Brasil, em 1985, as práticas pedagógicas que vinham sendo discutidas e aprimoradas para que os alunos aprendessem de forma crítica e consciente foram substituídas por formas de ensino que destoavam das concepções progressistas.

Neste período, houve dois movimentos significativos do governo militar. O primeiro foi o desmonte e a desarticulação das referidas campanhas e movimentos de educação, sendo permitidos apenas programas assistencialistas e conservadores. Isso porque, no entendimento dos líderes militares, a educação e a conscientização, como vinham sendo propagadas, poderiam fazer com que o Brasil se alinhasse às concepções comunistas e socialistas, amplamente combatidas pelo eixo global liderado pelos Estados Unidos, no qual o Brasil estava inserido.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 113)

Após este primeiro movimento de desarticulação das ideias e ações que vinham ocorrendo, inclusive com a perseguição e o exílio dos principais expoentes deste paradigma progressista, o segundo movimento foi o próprio governo assumindo as ações. Em 1967, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este programa passou por diversas transformações ao longo dos anos, buscando responder e apaziguar as críticas geradas por suas atuações.

Todavia, devido ao controle repressivo do Estado, o máximo que se podia esperar eram transformações limitadas e sem grandes efeitos para a modificação da forma como se educava os sujeitos. Nesse período, intensificou-se a concepção da educação dos jovens e adultos não escolarizados como função "supletiva".

O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguiu por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117)

Uma vez que a compreensão de vida e sociedade que mediava as ações estatais mudou abruptamente com a ascensão do governo militar, as concepções oficiais de escola, formação e aluno também se alteraram, como apontado por Haddad e Di Pierro (2000). Logo:

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (RIBEIRO, 1997, p. 26)

Ainda que, de forma reduzida e isolada, algumas experiências progressistas alinhadas a uma concepção de educação popular continuassem a ocorrer, encabeçadas por movimentos de resistência ao governo militar, a educação propagada pelos órgãos oficiais de governo esvaziava de sentido e reflexão as ações educativas. O caráter instrumentalista da educação guardava em si uma concepção de escola que servia à qualificação da mão de obra. As ações diretivas reproduziam uma dinâmica social na qual não havia espaço para reflexões, críticas ou um mínimo diálogo. Já se observava, nesse contexto, que o caráter supletivo de uma escolarização perdida, que deveria ser reposta, engessava o pensamento crítico dos alunos e os remetia a aproveitar esta "segunda oportunidade".

Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 117)

Sendo o objetivo desta subseção empreender uma breve revisão histórica, não teceremos grandes críticas sobre esta concepção de educação instrumental, baseada na qualificação e domesticação dos corpos para atender à modernização socioeconômica que o país atravessava. Ainda assim, cabe destacar que essa concepção suprimia todo o debate sobre qualquer assunto. Ora, se na escola se aprende que a discussão reflexiva é improdutiva e que o tempo deve ser aproveitado para "absorver o máximo de conteúdo", a postura frente à sociedade passa também a ser de passividade associada a uma tentativa engessada de produtividade, exatamente como queria o governo.

Com o alargamento dos direitos sociais, experimentado a partir de 1985, decorrente do processo de redemocratização do país, os debates avançaram significativamente no setor político. Contudo, na EJA, o cenário ainda carecia de efetivas

ações. Ou seja, essa modalidade de ensino, nesse período, foi marcada por uma contradição entre o direito jurídico formal dos jovens e adultos à educação, promulgado com a nova Constituição de 1988, e a sua negação pela ausência de políticas públicas efetivas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na esteira dessas transformações, o ano de 1990 trouxe outro importante marco para a EJA: a transferência das responsabilidades sobre esta modalidade de ensino, descentralizando as ações da União para os Estados e Municípios, algo que perdura até hoje. Contudo, o caráter supletivo ainda persistia nas ações. Tal paradigma, como ressaltado, não levava em conta o sujeito, sua subjetividade e muito menos a intersubjetividade das relações.

Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, pouco se experimentou de mudanças significativas na EJA. Podemos destacar, por exemplo, a redução da idade mínima para o ingresso nesta modalidade de ensino e a ruptura com a distinção entre sistemas supletivos e de educação básica, sendo que, nesse momento, a EJA passa a integrar o sistema de educação.

Ainda na década de 1990, diversos programas foram criados com a intenção de adequar o atendimento ao público jovem e adulto. Como exemplo, podemos citar o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), que, embora não fosse um programa de ensino básico, representava uma formação complementar à educação básica, com o intuito de qualificação profissional.

Já se vislumbrava, em algumas dessas propostas, mesmo que de forma transversal a elas, uma tentativa de retomada das concepções epistemológicas acerca da função e da forma de educar o jovem e o adulto nos moldes pré-governo militar. Ainda assim, no campo das políticas oficiais efetivas, tais premissas ainda permaneciam na marginalidade.

Foi apenas no ano 2000 que houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento, aprovado sob a coordenação de Carlos Jamil Cury, representou uma nova fase para a EJA, que, agora, para além das normativas, aparecia no cenário educacional como uma modalidade que necessitava de maior atenção.

Olhando para o passado, é possível refletir que somente neste documento dos anos 2000 algumas discussões que figuravam no "período das luzes" (1959-1964), destacado por Haddad e Di Pierro (2000), foram retomadas no âmbito legislativo. Percebe-se que o documento buscou resgatar a visão do sujeito não escolarizado como privado do direito básico à educação:

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Adiante, no documento, demonstra-se a retomada de outro importante entendimento que estacionou nas discussões pré-1964, ou seja, a visão do sujeito não escolarizado como produtor de cultura:

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p. 5)

Dentre os relevantes destaques e preceitos apresentados nas mencionadas diretrizes, cabe pontuar as funções básicas estabelecidas para o segmento da EJA. O documento apresenta as funções reparadora, equalizadora e a função permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000).

A função reparadora visa restaurar direitos negados à parcela da população que foi excluída da escola ou impedida de ter acesso a ela. Esta função estabelece diversos parâmetros que buscam resgatar a igualdade ontológica de todos os seres humanos. É necessário ponderar que esta função não deve ser confundida com o suprimento de uma escolarização perdida, como se concebia com a antiga noção do ensino supletivo, sendo caracterizada como a própria socialização das conquistas e produções sociais (BRASIL, 2000).

De acordo com as diretrizes mencionadas, a igualdade ontológica, entendida como ponto de chegada da função reparadora, é, pois, o próprio ponto de partida da função equalizadora. Ou seja, a partir desta função (equalizadora), reflete-se sobre os

mecanismos necessários para que a igualdade se materialize. Trata-se da indicação das formas como devem ser distribuídos os bens e direitos sociais, principalmente a educação (BRASIL, 2000).

Já a função permanente ou qualificadora representa mais do que uma função; ela é o próprio sentido da EJA. Ressalta a importância de se pensar a EJA como uma possibilidade de atualização dos conhecimentos e de formação permanente, não apenas para a escola, mas também para atuar de forma incisiva na sociedade (BRASIL, 2000).

Os preceitos normativos contidos no referido documento, sobretudo as três funções destacadas, fizeram com que a EJA adentrasse o novo milênio, exigindo novas interpretações por parte daqueles que nela atuam. As novas concepções, mediadas pelos entendimentos decorrentes da interpretação das três funções, nos levam a reconsiderar o próprio sujeito jovem ou adulto que está em processo de escolarização.

Um passo prévio implica superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada”. Reconhecendo, de um lado, que jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades, propugna-se conceber todos os sistemas formativos nos marcos da educação continuada. (DI PIERRO et al., 2001, p. 70).

O fundamento epistemológico que medeia as ações da EJA, portanto, nos conduz a superar a concepção “supletiva” acerca do ensino das pessoas jovens e adultas. O caráter permanente e ao longo da vida das ações educativas implica considerar os conhecimentos como transitórios e mutáveis, sendo que a constante atualização deles é condição essencial para a vida em sociedade.

A mudança de compreensão remete a pensar novas estratégias e formas de educação. Contudo, a materialização na prática de uma concepção epistemológica diferente daquela sustentada durante décadas não é tão simples. Mesmo que tenha se passado um bom tempo desde a promulgação das diretrizes curriculares para a EJA, ainda é possível nos depararmos com concepções que destoam das propagadas pelas teorias e diretrizes citadas até aqui, tanto em relação às ações pedagógicas quanto em relação aos sujeitos não escolarizados.

A persistência de compreensões ultrapassadas faz com que a EJA, mesmo após mais de duas décadas do estabelecimento de suas diretrizes, ainda careça de políticas

públicas efetivas para sua oferta. Podemos observar diversos programas de governo, mas poucas conquistas políticas para esta modalidade de ensino.

Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. (HADDAD, 2007, p. 208).

É possível argumentar que, devido à diversidade sociocultural dos alunos dessa modalidade de ensino, os programas direcionados pelos estados ou municípios sejam uma forma adequada de se propor possibilidades de educação contextualizadas e praticáveis nos diversos contextos. Mesmo assim, isso não descarta a necessidade de políticas públicas para a EJA em nível nacional, pois partimos da compreensão de que a política pública é o caminho mais eficaz para a conquista dos direitos.

Nesse sentido, mesmo com a ascensão de uma concepção progressista, anunciada no início do milênio e perseguida ao longo dele pelos diversos movimentos sociais, ativistas, profissionais, universidades, encontros e discussões, a EJA ainda é um espaço que lida com contradições que vão desde as ações governamentais até as situações de ensino-aprendizagem. Veja, por exemplo, a descontinuidade de programas educacionais, que, ao invés de serem substituídos por políticas públicas, simplesmente são encerrados.

Logo, esta pesquisa, assim como toda aquela que se pratica nessa modalidade de ensino, é um movimento de reafirmação, busca de identidade e luta. Luta pelo reconhecimento das necessidades, pelos direitos e pela organização de um sistema de ensino que ainda está em busca de uma construção identitária. Após esta breve contextualização histórica, é possível perceber que o atual paradigma progressista (que ainda necessita se estabelecer plenamente na EJA) é terreno fértil para inovações pedagógicas.

1.2 Caracterizando o público da EJA

A subseção anterior mostra que diferentes paradigmas de entendimento sobre a oferta de educação para pessoas jovens e adultas configuraram distintas propostas de ensino ao longo da história. Ao analisar essa breve contextualização histórica, percebe-se uma relativa evolução na forma como se concebe a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda assim, essa modalidade de ensino ocupa um espaço de constantes lutas políticas e de reafirmação de sua identidade.

Nesta segunda subseção, almeja-se estabelecer uma caracterização do público atual da EJA. O Artigo 37 da LDBEN define que a EJA é destinada a alunos que não puderam dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio na idade apropriada. Mediados pela transição de entendimento que deslocou a percepção sobre o sujeito não escolarizado de “incapaz” para “excluído”, já é possível inferir de quais jovens e adultos estamos tratando.

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno da representação social enraizada, de um lado no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos [...] (DI PIERRO, 2005, p. 1120)

Percebe-se que a composição do público da EJA, para além dos recortes etários, psicológicos ou cognitivos, é constituída pelo que Di Pierro (2005) denomina “identidade político-pedagógica”. Ou seja, o perfil dos alunos da EJA corresponde àqueles que tiveram um direito — neste caso, o da educação — negado ou dificultado, seja pelas condições de acesso, seja pelas dificuldades de permanência na escola.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis.... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2005, p. 223)

A identidade político-pedagógica do sujeito excluído pode ser justificada ao analisarmos que uma das funções intrínsecas à oferta da EJA é a de promover a igualdade ontológica (BRASIL, 2000). É lógico presumir que, se há uma busca por igualdade, em algum momento esses sujeitos estiveram expostos a processos de desigualdade.

A fim de evitar interpretações mecanicistas decorrentes da constatação advinda das características político-pedagógicas destacadas por Di Pierro (2005), apresentamos alguns dados com o objetivo de ilustrar quais jovens e adultos compartilham da mencionada identidade. Informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) indicam que, no ano de 2022, 5,6% da população com 15 anos ou mais

era analfabeta (IBGE, 2023). Ao analfabetismo, é possível associar a falta de oportunidades de escolarização ou o insucesso no percurso escolar.

Ao analisarmos os dados da PNAD por região, observa-se que, enquanto a média nacional de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais é de 5,6%, a região Nordeste apresenta um índice mais que o dobro dessa média, alcançando 11,7%. Em seguida, a região Norte registra 6,4% de jovens e adultos analfabetos. Já as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste apresentam índices abaixo da média nacional, com 4,0%, 3,0% e 2,9%, respectivamente.

Outro dado relevante sobre o analfabetismo diz respeito à variável cor ou raça. Enquanto a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas com 15 anos ou mais é de 3,4%, entre pretos e pardos esse índice chega a 7,4%, valor superior à média nacional e mais que o dobro da taxa registrada entre pessoas brancas.

Os dados representam um total de 9,6 milhões de brasileiros analfabetos, sendo a maioria composta por pessoas pretas, pardas e residentes das regiões Norte e Nordeste. Apesar desses números alarmantes, pela primeira vez na história mais da metade da população (53,1%) concluiu ao menos o ensino básico (IBGE, 2023). Ao analisarmos a distribuição por grau de escolaridade, observa-se que 6,0% da população não possui qualquer instrução formal; 28,0% têm o ensino fundamental incompleto; 7,8%, o ensino fundamental completo; 5,0%, o ensino médio incompleto; 29,9%, o ensino médio completo; 4,1%, o ensino superior incompleto; e 19,2% concluíram o ensino superior (IBGE, 2023).

Apesar do número expressivo de analfabetos e de pessoas que não concluíram seu processo de escolarização, constatamos que o número de matriculados na EJA vem diminuindo ano a ano, sobretudo quando tratamos das turmas de ensino presencial. Pesquisas do Censo Escolar¹ indicam que o número de matriculados caiu de 3.545.988 em 2018 para 2.774.428 alunos em 2022.

Embora essa diminuição possa ser atribuída a diversos fatores — como a pandemia da COVID-19 e o consequente distanciamento social —, é importante destacar que a menor procura por esta modalidade de ensino contrasta com as taxas crescentes de

¹ Dados disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022> Acesso em 22/01/2024.

evasão escolar, sobretudo entre os jovens, que representam um público cada vez mais significativo na EJA.

Diante dos dados apresentados, torna-se evidente a relevância da educação de jovens e adultos no contexto brasileiro. A EJA, enquanto espaço de luta por sua afirmação, identidade e pela transformação dos contextos de exclusão vivenciados por seus alunos, deve incorporar o paradigma progressista da formação humana ao longo da vida. Nesse sentido, destaca-se a importância da função permanente ou qualificadora da EJA (BRASIL, 2000), que visa não apenas reverter os índices de analfabetismo e baixa escolarização, mas também promover a ascensão social desses sujeitos por meio da educação contínua.

Discutir a formação desses alunos implica também refletir sobre o mundo social que os circunda. Nesse sentido, é fundamental compreender qual é esse "mundo social". É inegável que as rápidas transformações sociais, impulsionadas principalmente pela revolução tecnológica, alteraram de maneira significativa a configuração do mundo contemporâneo, como será explorado a seguir.

1.3 A EJA e a época de trânsito do mundo contemporâneo

Ao abordar o fechamento da sociedade, decorrente da ascensão do governo militar em 1964, Freire (1971) caracterizou este período como “época de trânsito”.

Nutrido-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que afaz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo trânsito é mudança, nem toda mudança é trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais, resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. Nestas fases, repita-se, mais do que nunca, se faz indispensável a integração do homem. Sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem que o será delas um simples brinquedo. (FREIRE, 1971, p. 46)

Ao buscar caracterizar o momento histórico em que vivemos, adotamos uma perspectiva analítica que vê a contemporaneidade como uma época de transição, marcada por intensas mudanças climáticas, sociais, ambientais e culturais. Reconhecemos que nenhuma sociedade é estática, e o trânsito entre diferentes épocas é constante, embora se intensifique em determinados períodos. Nesse contexto, o esvaziamento de alguns temas,

aliado à ascensão de novos, conforme destacado por Freire (1971), nos leva a compreender o tempo histórico atual como um desses momentos de transformações acentuadas.

Após caracterizar a identidade político-pedagógica dos jovens e adultos não escolarizados ou em processo de escolarização, é fundamental destacar que sua presença no mundo ocorre dentro de um contexto de crescentes tensões. Compreender esse contexto pode enriquecer o trabalho de pesquisa e ação pedagógica voltado a esse público, evitando que esses sujeitos se tornem, como destacado por Freire (1971), meros joguetes dessa época.

Na atualidade vivenciamos conflitos armados em todas as partes do mundo, seja entre nações ou dentro de um mesmo Estado, por movimentos separatistas, crime organizado, entre outros. De acordo com a reportagem da BBC publicada em 13 de novembro de 2023², houve um considerável aumento nos conflitos armados pelo mundo, sendo que as mortes decorrentes deles aumentaram 97% em 2022 com relação ao ano anterior. Se compararmos com o início dos anos 2000 houve um aumento de 400% de mortes decorrentes de conflitos armados.

Em outras palavras, observamos, tanto no Oriente quanto no Ocidente, movimentos cada vez mais radicais e violentos, bem como a ascensão de governos extremistas em diversas partes do mundo. Sem nos aprofundarmos em uma análise política desses governos, podemos identificar em suas retóricas discursos fortes contra imigrantes, discriminatórios, e comprometidos em manter regimes conservadores que perpetuam a extrema desigualdade. Tais governos costumam acusar qualquer ação que busque transformar realidades opressivas como tentativas de insurgências socialistas, comunistas, ou imersas na cultura *woke*, incitando a opinião pública contra elas, frequentemente com o respaldo de justificativas religiosas.

Destacamos dentre estes governos Benjamin Netanyahu, primeiro ministro de Israel; Recep Tayyip Erdogan, presidente da Turquia; Mark Rutte, primeiro ministro da Holanda; Giorgia Meloni, primeira ministra da Itália; Javier Milei, presidente da Argentina; Daniel Ortega, presidente da Nicarágua; e Nicolás Maduro, presidente da

² Reportagem disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c192m733912o#:~:text=%22O%20n%C3%BAmero%20de%20conflitos%20cresceu,%C3%A9%20compartilhado%20por%20Paul%20B.> Acesso em 19/01/2024.

Venezuela. Além dos governantes em exercício já citados, temos em vários outros países fortes discursos que vão ao encontro dos já mencionados, e que propagam o fechamento cada vez maior de fronteiras, bem como o aumento de movimentos extremistas. Cabe destacar que os políticos responsáveis por estes discursos contam com forte apoio popular (inclusive sendo destaques em pesquisas eleitorais).

Sem nos aprofundarmos nas raízes históricas dos conflitos ao redor do mundo, ou nas causas que levam muitas populações a aderirem a discursos alinhados a movimentos extremistas, é possível observar que as soluções propostas por esses governos ou movimentos para os problemas sociais frequentemente resultam em um fechamento. Esse fechamento não se limita às fronteiras físicas, mas se estende também a um fechamento das pessoas para o outro, à medida que discursos inflamados criam distâncias, em vez de promoverem o entendimento entre diferentes formas de pensar.

Nesse sentido, ao empreendermos o paralelo analítico mencionado no início desta subseção, percebemos uma certa semelhança entre a época contemporânea em que vivemos e o contexto descrito por Freire, ao caracterizar a sociedade brasileira sob o governo militar como "fechada" e em trânsito.

Na "Sociedade fechada", temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. (FREIRE, 1971, p. 47)

Ao tratar da sociedade brasileira "fechada" e da época de trânsito que ela atravessava, Freire (1971) se dedica a analisar o contexto interno do governo militar. Em nossa própria época de trânsito, podemos transpor essa análise para outras questões contemporâneas, como, por exemplo, os conflitos armados entre nações, que têm o potencial de desencadear uma terceira guerra mundial.

Temos vivenciado mudanças estruturais significativas na sociedade global, como a quase dissolução ou reconfiguração de blocos econômicos e geopolíticos, além de crises globais relacionadas à economia, saúde, entre outras áreas.

[...] desde 2015-2020 ingressamos em uma nova temporalidade do sistema mundial marcada pela crise terminal da globalização neoliberal e pelo estabelecimento de uma situação de caos. O caos sistêmico contemporâneo está fortemente associado à convergência de três movimentos de longa duração: a crise estrutural da civilização capitalista, o desmonte da hegemonia dos Estados Unidos e o esgotamento da fase expansiva de um novo ciclo de Kondratieff iniciado em 1994. (MARTINS, 2024, p. 356)

Os movimentos de reconfiguração de blocos econômicos, além dos conflitos espalhados pelo mundo, mostraram a dificuldade diplomática enfrentada pelas nações de todo o globo, causando insegurança e violência para inúmeras parcelas da população. Mesmo os órgãos internacionais que deveriam garantir a segurança dos povos, como a Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, têm demonstrado total inoperância na resolução dos conflitos. Tal inoperância pôde ser constatada pelas falhas nas tentativas de mediar e amenizar o conflito entre Israel e o grupo terrorista Hamas, no território da Palestina. Os vetos de propostas da ONU por países que compõe seu conselho de segurança (sempre alinhados a interesses políticos) simplesmente desarticularam toda e qualquer ação pela paz³.

Na esteira destas mudanças, a autoridade mundial dos Estados Unidos, da União Europeia e do Reino Unido, tem sido questionada por países do chamado “Sul Global”, ou seja, países que não se alinham ou que não concordam plenamente com a política empreendida pelos mencionados. Uma nova ordem mundial tem sido clamada por países do Oriente Médio, África, América do Sul e Central, e Ásia, sobretudo encabeçada pelo grupo econômico BRICS (Brasil, Rússia, Índia e China)⁴.

Tal disputa ideológica tende a se articular com eixos geopolíticos distintos: de um lado, o imperialismo ocidental, representado pelos Estados Unidos, a Otan e o noroeste europeu; de outro lado, o projeto do Sul Global, que parte de bases eurásianas na China e na Rússia e se estende para Ásia, África e América Latina, podendo alcançar amplos segmentos da classe trabalhadora dos países centrais. O principal fator de unidade do Sul Global é o anti-imperialismo e a capacidade de encadear dinâmicas de desenvolvimento. (MARTINS, 2024, p. 356)

Mas o que a EJA tem a ver com os conflitos brevemente mencionados nos parágrafos anteriores? Freire (1971) afirma que uma época de trânsito é mais do que uma simples mudança; ela representa uma marcha acelerada em busca de novos temas e novas tarefas. Nesse sentido, o autor defende que a educação, nesse período, se torna ainda mais crucial, tanto para refletir e combater posições cada vez mais radicais ou injustas, quanto para saber se posicionar e acompanhar o fluxo da sociedade, sem se perder na transição histórica.

³ Reportagem de 20/10/2023 <https://www.estadao.com.br/brasil/estadao-podcasts/o-papel-da-onu-em-conflitos-e-a-inoperancia-do-conselho-de-seguranca/> Acesso em 19/01/2024.

⁴ Mesmo dentro deste grupo de caráter econômico há algumas ações (encabeçadas principalmente por Rússia e China) no sentido de recrutar mais países para integrar o bloco, buscando aliados para se opor à hegemonia estadunidense e européia. Tal articulação tem sido apontada como uma tentativa de inverter o caráter econômico do grupo para um caráter ideológico e geopolítico.

Muito além de situar e caracterizar socio-historicamente o mundo e os sujeitos da EJA, entender essas pessoas no contexto histórico atual favorece a compreensão do que esperamos delas diante deste momento. Acreditamos que a análise multilateral sobre os sujeitos e sobre a realidade contribui para a materialização dos caminhos pelos quais as ações da EJA podem desenvolver a “postura inerente do homem em seu contexto” (FREIRE, 1971). Nesse sentido, Martins (2024, p. 356) aponta que:

Entender as grandes questões que permeiam nossa conjuntura é absolutamente fundamental para o desenho das metas e dos objetivos de uma estratégia emancipatória e das forças que dela devem fazer parte com distintos níveis de vinculação e de compromisso.

É inegável que as tensões estruturais da sociedade contemporânea geram sofrimentos de diversas naturezas, como insegurança, guerra, fome, entre outros. A tarefa da educação, nesse contexto, é fazer com que os sujeitos compreendam os temas relacionados a essas questões, promovendo o enraizamento histórico do indivíduo em seu tempo. Isso implica o estabelecimento de "estratégias emancipatórias", como aponta Martins (2024), e o reconhecimento de suas tarefas concretas, conforme Freire (1971). Isso porque:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar seu mundo algo apenas que se acha. (FREIRE, 1971, p. 42)

Assim, é tarefa da educação permitir que os sujeitos deste tenso momento histórico compreendam o mundo em que vivem, não apenas por meio de percepções sensoriais, mas de forma reflexiva, crítica e atuante. Seria utópico pensar que a educação, por si só, poderia alterar o curso das mudanças climáticas, das guerras, dos conflitos e dos pensamentos extremistas. No entanto, acreditamos que, mediado por uma educação crítica e reflexiva, o sujeito pode, em seu contexto de vida, discernir o que é melhor para si, identificar quais planos de sociedade apoiar ou rejeitar, e saber como se posicionar e agir frente à violência, seja ela física ou simbólica.

Na seção seguinte, abordaremos questões relacionadas à conscientização e à ação no mundo. Por ora, defendemos a ideia de que a educação pode desencadear um “efeito dominó”, no qual, a partir de sua ação crítica e reflexiva sobre os temas de sua época, sejam ampliadas e compartilhadas posturas democráticas e solidárias, relevantes para o contexto. Embora não haja garantia de que isso possa, de fato, promover transformações

nas tensas relações globais, acreditamos que o silenciamento neste momento, além de resultar em efeitos limitados, configura uma postura passiva que pode contribuir para o declínio social e ambiental da sociedade humana.

Portanto, a educação por meio do diálogo, como se busca investigar nesta pesquisa, vai além de uma simples metodologia educacional; ela implica, de fato, uma postura reflexiva, comunicativa e participativa, evidenciando como é possível alcançar um objeto cognoscível ou até mesmo um consenso por meio do diálogo. Em um mundo cada vez menos dialógico, tais posturas são essenciais para transformar relações opressoras.

Além da mencionada dialogicidade, outras tradições teóricas e de lutas demonstram a importância da escolarização de jovens e adultos para sua atuação no mundo. Nesse sentido, na próxima subseção discutiremos como as teorias vinculadas à Educação Popular e ao pensamento decolonial podem favorecer o diálogo com os sujeitos da EJA e, em parte, fundamentar as reflexões que serão desenvolvidas nas próximas seções sobre “educação”, “educação dialógica”, “ação” e “transformação social”.

1.4 Contribuições da Educação Popular e do pensamento decolonial para a Educação de Jovens e Adultos

A sociedade contemporânea enfrenta questões complexas, como conflitos armados, degradação ambiental, reconfiguração de blocos econômicos e geopolíticos, além de outras tensões que a caracterizam como uma época de trânsito. Acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na formação humana dos sujeitos que dela participam, ao possibilitar a compreensão dos temas centrais dessa época histórica e ao permitir que os mesmos adotem uma postura crítica e ativa frente a esses desafios.

Esse papel da EJA no cenário contemporâneo nos leva a refletir sobre a formação para a ação social. Ou seja, é fundamental oferecer uma educação crítica e reflexiva que proporcione aos jovens e adultos escolarizados as ferramentas necessárias não apenas para sua inserção social — pois esses sujeitos já estão inseridos (voluntária ou involuntariamente) nas dinâmicas sociais —, mas para que possam realmente se integrar

a essa realidade, ponderando sobre seu contexto e agindo de maneira justa e solidária em um mundo que cada vez mais demanda essas posturas.

Proporcionar uma educação crítica e reflexiva não é uma tarefa simples, pois, até hoje, observamos debates que questionam a função da escola, suas metodologias e resultados. A oferta de uma educação que forme sujeitos de maneira crítica e reflexiva, além de fornecer o aparato intelectual necessário para uma atuação incisiva na sociedade, vai além da questão metodológica, inserindo-se em um debate epistemológico mais amplo.

Nesse sentido, com o objetivo de construir teoricamente os parâmetros essenciais para uma educação que promova a integração e a ação social, apresentamos nesta subseção as contribuições da Educação Popular e do pensamento decolonial.

Os movimentos decoloniais e a Educação Popular surgem justamente da necessidade de compreender e agir em contextos de transição e tensões estruturais. Assim, as teorias e os pensadores desses movimentos são contribuições fundamentais para as reflexões e construções teóricas que propomos neste trabalho.

Ao investigarmos práticas de ensino-aprendizagem e suas possibilidades dialógicas, percebemos que a educação voltada ao diálogo está inserida no mesmo contexto de compreensões da Educação Popular e do pensamento decolonial. Essa afirmação é sustentada pelas compatibilidades identificadas entre os referenciais teóricos e os entendimentos deles derivados. Embora ainda não aprofundemos nesta subseção a teoria dos parâmetros de uma educação dialógica, a construção de suas bases se fundamenta nos conceitos apresentados aqui.

Ao aprofundarmos nossa análise desses movimentos e sua relação com a educação dialógica, vemos que a Educação Popular se estrutura sobre bases epistemológicas que dialogam diretamente com o pensamento decolonial, partindo desse pensamento e, ao mesmo tempo, retroalimentando-o, a fim de impulsioná-lo. Essa forma de pensar a sociedade de maneira decolonial surgiu a partir da própria constituição do que hoje consideramos América Latina, visto que:

A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158).

Observamos que, apesar da progressiva independência dos países que compõem a América Latina, o processo de formação dos Estados latino-americanos seguiu a lógica de imitar os padrões dos impérios coloniais europeus. A invisibilidade das culturas nativas do território, assim como das culturas daqueles que foram trazidos como escravizados e violentamente forçados a estabelecer bases aqui, constitui, segundo Candau e Russo (2010), a faísca que deu origem ao pensamento decolonial.

Freire reconhece a diferença entre colonialismo (conquista do espaço físico, poder avassalador sobre as terras e as gentes) e colonialidade (presença predatória no espaço histórico e cultural do invadido, incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais) e é também crítico do mito da modernidade (a tentativa de “amaciar” a invasão ao vê-la como um presente “civilizatório”), questões que são basilares ao pensamento decolonial latino-americano. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 214).

A distinção freireana entre colonialismo e colonialidade, ressaltada por Mota Neto e Streck (2019), nos faz reconhecer que o colonialismo, apesar de ter sido superado com a independência gradativa de cada Estado latino-americano, deixou marcas culturais que fundamentam a colonialidade, tais marcas ainda hoje perduram no âmbito histórico-cultural dos povos que aqui habitam. Nesse sentido, a compreensão dos autores sobre decolonialidade decorre do seguinte entendimento:

Entendemos a decolonialidade, na esteira dos teóricos do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano, como um questionamento radical e uma busca de superação de distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 208-209)

Entendemos que o pensamento decolonial é, de fato, pedagógico, mas vai além disso. Ele atravessa diversas esferas da vida, adotando uma perspectiva multidisciplinar, com o objetivo de modificar as formas de pensar em campos como o jurídico, artístico, profissional, entre outros. Isso ocorre porque a crítica feita à modernidade e ao capitalismo por Quijano (2005) aponta a "colonialidade do poder" como a força que estrutura as assimetrias de raça, gênero e trabalho, visando ao domínio de uns sobre os outros em todas as áreas da vida.

O pensamento decolonial se configura como uma contraposição à lógica da "colonialidade do poder". Nesse sentido, ele se reconhece como um pensamento que atravessa diferentes áreas da sociedade, uma vez que os processos de emancipação e libertação constituem campos transdisciplinares, funcionando como espaços

privilegiados de diálogo entre pensadores e ativistas latino-americanos. Isso ocorre justamente por lidar com questões econômicas, políticas e filosóficas (BRINGEL; MALDONADO, 2016).

Apesar de seu caráter transdisciplinar, esta pesquisa explora a potencialidade decolonial no âmbito pedagógico. Acreditamos que a Educação Popular, enquanto uma expressão do pensamento decolonial, configura-se como uma base epistemológica coerente para a formação dos jovens e adultos latino-americanos contemporâneos. Isso se deve ao fato de que:

[...] consideramos que a educação popular da segunda metade do século XX possui antecedentes e fontes de inspiração que fazem parte da história de resistência e da inventividade pedagógica na América Latina. Isso nos permite caracterizar, historicamente, a educação popular como uma das tradições pedagógicas mais originais nascidas na América Latina. Não se trata apenas de um pensamento educacional, mas também de um movimento de educadores, profundamente conectados com a história do continente, com realidade própria das classes populares latino-americanas, suas experiências reais, seus saberes ancestrais, suas necessidades e seus projetos de vida. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 212)

Assim, a Educação Popular se configura como uma das expressões mais contundentes de uma “pedagogia decolonial”, entendida como um conjunto de teorias e práticas de formação humana. Essas teorias e práticas buscam capacitar os grupos subalternos da sociedade para a luta contra a lógica opressiva da colonialidade, com o objetivo de formar sujeitos que integrem uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária (MOTA NETO; ESTRECK, 2019). Ao retornarmos aos dados apresentados na subseção 1.2, percebemos que o público da EJA, embora seja detentor e produtor de cultura e conhecimento, ocupa, na configuração atual da sociedade, posições subalternas.

Ao buscarmos materializar a educação de que tratamos quando nos referimos à Educação Popular, tomamos emprestada a explicação de Jara H. (2020), que assim a entende:

A Educação Popular é um fenômeno sociocultural vinculado à história latino-americana e que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente. Suas modalidades vão desde a maior informalidade, até formar parte de uma política pública oficial. Essas práticas têm antecedentes em nossa região que remontam ao século XIX, mas se desenvolvem com particular força a partir da década de sessenta do século passado, tendo seu período de maior expansão na década de oitenta, sempre vinculada aos processos e movimentos sociais e políticos do continente, assim como aos debates e propostas teóricas e ideológicas que os animam. (JARA H., 2020, p. 24)

Como mencionado, a Educação Popular está intimamente vinculada aos movimentos sociais e políticos, com um caráter transformador, mas ainda carece de uma identificação mais clara e de uma avaliação sistemática de suas práticas. A definição de Jara H. (2020) enriquece nosso entendimento sobre a conexão entre a Educação Popular e as concepções teóricas adotadas nesta pesquisa. Ela também serve como um estímulo para o desenvolvimento do estudo apresentado nesta tese, uma vez que, a identificação e avaliação das práticas alinhadas a essa concepção ainda é um campo pouco explorado.

Associamos a Educação Popular, fundamentada em bases decoloniais, ao referencial teórico proposto nesta pesquisa, pois entendemos que a educação, enquanto intervenção no mundo (FREIRE, 1971; 2002; 2011; 2023), deve adotar uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a compreensão e transformação da realidade, especialmente a realidade latino-americana. O caráter intervencionista que a educação assume nessas diversas e complementares formas de concepção é, portanto, intrinsecamente relacionado à educação para a ação.

Deste modo, entendemos que a biografia de Paulo Freire o conduziu a pensar a pedagogia a partir dos subalternos; que o oprimido não é o sujeito para quem fala Paulo Freire, mas com quem fala; que ele mesmo, nas lutas político-educacionais que vivenciou no Brasil, em outros países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa e na África, ocupou discursiva e geopoliticamente o lugar do oprimido; e que, portanto, isso marca fundamentalmente sua obra como um testemunho crítico da modernidade/colonialidade, logo, como um pensador decolonial. (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 213)

A teoria freireana sobre educação e sociedade, que será abordada com mais profundidade nas seções seguintes, constitui um dos “troncos históricos” que mais impulsionaram os movimentos de Educação Popular (MEJÍA, 2013). O pensamento de Freire, voltado para a transformação, a ação social, a mudança das lógicas de produção e distribuição de bens e, sobretudo, a educação das massas para a liberdade de pensamento, coloca-o em uma posição central na articulação dos movimentos educacionais que contestam a ordem vigente e demandam novas e mais democráticas formas de ensinar e aprender.

Assim, entendemos a Educação Popular não apenas como um método ou um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, mas como um movimento fundamentado em uma base epistemológica que influencia o paradigma de compreensão que compartilhamos sobre a educação. Nesse sentido, alinhamos nossa visão à de Jara H. (2020, p. 25), que afirma:

A Educação Popular, como concepção educativa, não possui um corpo categorial sistematizado em todos os seus extremos (em toda sua extensão ou suficientemente sistematizado), todavia, podemos afirmar que aponta para a construção de um novo paradigma educacional, que confronta o modelo de educação autoritário, reprodutor, predominantemente escolarizado e que dissocia a teoria da prática. Esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo.

Assim como a EJA, a flexibilidade das ações propostas pelos movimentos de Educação Popular possibilita a diversidade de práticas voltadas à transformação social. Embora sem ambições utópicas e sempre reconhecendo os limites da ação educativa, esses movimentos buscam, no entanto, capacitar os educandos, ao assumirem posições de protagonismo, a não apenas aprender os conteúdos programáticos, mas também compreender o contexto social em que estão inseridos.

Com base nos pressupostos desta pesquisa, argumentamos que a educação fundamentada no diálogo é uma das práticas que se encaixa no paradigma decolonial e na Educação Popular. Isso se deve ao fato de que os processos de ensino-aprendizagem mediados pelo diálogo, como será explorado nas seções seguintes, estão alicerçados em princípios semelhantes aos defendidos pela Educação Popular.

Nesse sentido, os processos pedagógicos de uma aposta na Educação Popular devem procurar ser sempre inusitados, ativos, criadores e críticos, centrados mais na geração de aprendizagens do que na preocupação por transmitir ensinamentos. (JARA H., 2020, p. 190)

Jara H. (2020) também enfatiza que os processos de ensino-aprendizagem na Educação Popular se baseiam em dois princípios essenciais: primeiro, o reconhecimento de que todo processo educativo está inserido em um contexto econômico, social, político, ideológico e cultural, seja ele singular ou global; e segundo, a compreensão de que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar as condições para a sua produção. As características do educador proposto pela Educação Popular, conforme destacadas por Jara H. (2020), alinham-se com as percepções que discutiremos nas próximas seções sobre a educação mediada pelo diálogo.

Pode-se afirmar que, nos processos de Educação Popular o(a) educador(a) deve ser também sujeito de aprendizagem, responsável por gerar a ilusão e a paixão por aprender sempre mais; incentivador de curiosidades e de perguntas de fundo; motivador de percepções mais sutis, de imaginações ilimitadas e de perguntas mais críticas; companheiro e companheira de busca por respostas e caminhos que seguramente abrirão, por sua vez, novos campos de interrogação, de construção e reconstrução dos saberes. (JARA H., 2020, p. 193)

Ao analisar as percepções derivadas das compreensões apresentadas nesta subseção, podemos interpretar que a educação adequada para jovens e adultos no mundo contemporâneo – que nesta pesquisa entendemos como educação dialógica – possui componentes epistemológicos significativos da Educação Popular.

Argumentamos, portanto, que o percurso histórico da EJA, a identidade político-pedagógica dos sujeitos que a compõem e o cenário atual do mundo contemporâneo exigem processos de ensino-aprendizagem alinhados com as bases da Educação Popular, mediados por uma perspectiva decolonial. Na próxima seção, realizaremos uma análise mais aprofundada do pensamento freireano e sua contribuição para o entendimento dos conceitos-chave desta pesquisa, assim como os parâmetros que buscamos estabelecer.

2 EDUCAÇÃO, ESCOLA, PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Nesta seção, desenvolveremos reflexões sobre conceitos e teorias que se articulam àqueles já apresentados até o momento. Como já destacado, o referencial teórico desta pesquisa é composto por um conjunto de autores inseridos em um movimento crítico comum de reflexão sobre a ciência, a educação e outros fenômenos sociais. Nosso principal autor de referência é Paulo Freire.

Ainda que, na seção anterior, tenha sido explorada parte da contribuição freireana para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos fundamentos da Educação Popular, nesta seção abordaremos com maior profundidade as teorias sociais e educacionais de Freire, bem como de um conjunto de autores que dialogam com seu pensamento.

Apesar de muitos conceitos e reflexões estarem presentes em diferentes obras desse autor, percebemos uma coerência em sua produção teórica, decorrente de uma compreensão ética, crítica e política comum que fundamenta seu pensamento. A partir desse ponto de vista, a compreensão sobre escola, educação, processos de ensino-aprendizagem, ação e transformação social envolve conceitos importantes que se relacionam com o que entendemos como funções, objetivos e meios da educação escolar.

2.1 Educação, escola e processos de ensino-aprendizagem

Inicialmente, é importante esclarecer o que entendemos por educação. Trata-se de um processo que transcende os limites da escola, estando intrinsecamente ligado às diversas práticas sociais nas quais estamos inseridos. Em outras palavras, as múltiplas interações entre os indivíduos — e entre estes e os ambientes natural, social e cultural — geram processos educativos que contribuem para a formação dos sujeitos na vida em sociedade (OLIVEIRA et al., 2014). Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a educação é anterior à instituição escolar.

Desde que os homens passaram a viver em sociedade a educação esteve presente, ou seja, todos os agrupamentos humanos, em qualquer nível de seu desenvolvimento, praticaram e praticam a educação, primeiramente, no ambiente familiar. Foi assim que aconteceu nas sociedades da Antiguidade, que existiram milênios antes do nascimento de Jesus. Dessa forma, educação não é o mesmo que escola. Esta última é uma invenção humana no processo

histórico para difundir o conhecimento de forma sistematizada. (BITTAR, 2009, p. 16)

Com o progressivo desenvolvimento social, cultural e tecnológico da humanidade, tornou-se necessária a transmissão sistemática de uma gama cada vez maior de conhecimentos entre as gerações. Essa necessidade demandou a criação de uma instituição específica e organizada para cumprir tal função: a escola. Bittar (2009) aponta que os primeiros registros de movimentos sistematizados voltados à educação — que atualmente podemos reconhecer como formas escolares — remontam ao ano de 2450 a.C., no Egito. Ainda segundo a autora:

As primeiras notícias que temos sobre a escola nos mostram que só tinham direito a frequentá-la os filhos das classes mais privilegiadas. Foi assim no Egito, cuja supremacia foi reconhecida pelos gregos, educadores dos romanos, e pelas posteriores manifestações cristãs. As duas culturas – greco-romana e cristã – incorporaram elementos do Oriente Próximo, reconhecendo nos egípcios a origem da cultura, da sabedoria, da instrução. (BITTAR, 2009, p. 16)

Apesar das disparidades baseadas em classes sociais — que ainda hoje impactam significativamente o acesso e a permanência na escola —, esta instituição tem sido, há muito tempo, e provavelmente continuará sendo, o principal espaço sistematicamente organizado para a socialização, a aprendizagem de conhecimentos historicamente construídos e a produção de novos saberes.

Reconhecemos, conforme argumenta Gohn (2009), que a educação não formal contribui significativamente para a aquisição de conhecimentos em áreas como política, capacitação para o trabalho e questões do cotidiano, por meio de processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva realizados fora do ambiente escolar. No entanto, como a própria autora adverte, a educação não formal não deve ser compreendida como substituta da educação formal, ou seja, da educação escolar.

A necessidade de se pesquisar e produzir conhecimentos sobre a educação escolar decorre do entrelaçamento de interesses e das múltiplas possibilidades que ela encerra. Educação, escola e os temas a elas relacionados estão profundamente inseridos na dinâmica social e política, a qual serve de pano de fundo para as discussões que moldam o modelo de sociedade em que vivemos. Nesse contexto, surgem debates ancorados em diferentes perspectivas quanto aos objetivos, às formas de atuação e aos próprios formatos escolares — todos eles associados a distintos e, por vezes, divergentes projetos de sociedade. Assim, é natural que diferentes correntes de pensamento proponham concepções diversas de escola e de educação.

Dessa forma, a escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado. (PÉREZ GÓMEZ; SACRISTÁN, p. 15, 1998)

Compreendemos que, entre as diversas concepções conflitantes sobre educação, há múltiplas possibilidades, cada uma exigindo um esforço significativo de análise para ser devidamente caracterizada e distinguida em termos de seus projetos educativos. No entanto, identificamos dois principais alinhamentos ideológicos que fundamentam a maioria das propostas de escola e educação. O primeiro refere-se a uma perspectiva tradicional e conservadora, que concebe a educação como um processo de transmissão do conhecimento humano pautado em práticas diretivas, instrumentais e mecanizadas.

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. (LEÃO, 1999, p.190)

Dentro dessa lógica tradicional de escola e de educação, o professor assume o papel de transmissor de um conhecimento considerado externo e alheio ao estudante. Nessa perspectiva, espera-se do aluno uma postura passiva, baseada na assimilação mecânica do conteúdo, frequentemente reduzida ao ato de memorizar. O conhecimento, por sua vez, é concebido como algo cumulativo, transferido de forma diretiva do professor para o aluno (MIZUKAMI, 1986).

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p.11)

Nesse modelo de educação, o aluno não é envolvido ativamente no processo de aprendizagem; ao contrário, ele é visto como um recipiente no qual se busca inserir a maior quantidade possível de conteúdo. O sucesso acadêmico é alcançado por aqueles que conseguem memorizar o máximo de informações, adaptando-se aos condicionamentos impostos por esse tipo de escola.

O outro alinhamento possível é o viés progressista, que compreende a escola e a educação nela proporcionada como um espaço não apenas para a transmissão do

conhecimento científico, mas também para ampliar a consciência e as percepções sociais dos alunos. Nesse modelo, a educação visa formar indivíduos como agentes ativos na sociedade, iniciando pelo próprio processo de aprendizagem. Silva et al. (2005, p. 72) indicam que:

As bases do ensino progressista apontam que a prática é uma atividade que incorpora uma reflexão sobre o mundo, sobre a vida e sobre si mesma. É pela mediação realizada entre a consciência que o homem entende a natureza e os outros homens. (SILVA et al., 2005, p. 72)

Adiante, os autores ampliam a compreensão, debatendo que:

O modelo pedagógico do ensino progressista tende a buscar no aluno seus conhecimentos e experiências a respeito de informações que serão exploradas pelo grupo, criando um senso comum de opiniões que apontam para o compartilhamento de experiências visando à construção dinâmica do conhecimento. A técnica mais utilizada é o diálogo aberto e problematizador. (SILVA et al., 2005, p. 72)

Podemos perceber a correlação entre o pensamento de Paulo Freire e as bases do ensino progressista, posto que este autor se constitui como um dos principais referenciais teóricos para o ensino alicerçado sobre estas bases. Conceitos como “problematização”, “diálogo”, “liberdade” e “conscientização” são a base do pensamento pedagógico freireano e do ensino progressista (MIRANDA; BARROSO, 2004, p. 634).

Não se trata de demonizar a educação tradicional/conservadora em detrimento de um messianismo da educação progressista, mas de compreender que, ao longo da história da sociedade e da escola, o ensino tradicional, enquanto as primeiras experiências de ensino formal, contribuiu para o desenvolvimento de outras teorias educacionais. É natural que, ao reconhecermos a coerência da concepção progressista para uma aprendizagem voltada à ação social, superemos os pressupostos tradicionais, que formam a base da educação bancária, criticada por Paulo Freire.

As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino. Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo. Interessante é perceber que a escola tradicional continua em evidência até hoje. (LEÃO, 1999, p. 188)

Na contemporaneidade, diante do elevado grau de desenvolvimento científico, cultural e social, percebe-se a necessidade de movimentos educacionais comprometidos com a formação humana, com vistas à integração e ação no mundo. Nesse contexto, alinhamos as concepções educacionais e os processos de ensino-aprendizagem a uma perspectiva progressista.

Embora esses dois alinhamentos ideológicos, assim como as teorias decorrentes deles, proponham interpretações e ações distintas no campo teórico, reconhecemos que técnicas de ensino influenciadas por ambos os alinhamentos podem coexistir dentro de uma mesma proposta pedagógica, ora mais tradicional, ora mais progressista. Em outras palavras, a diferenciação teórica muitas vezes se esconde na prática pedagógica. Não se trata, portanto, de enquadrar um professor, uma escola ou uma prática de ensino-aprendizagem de forma rígida em uma "gaveta" tradicional ou progressista.

No entanto, embora reconheçamos que as técnicas de ensino-aprendizagem possam oscilar dentro de uma proposta pedagógica, é inegável que diferentes alinhamentos epistemológicos, teóricos e políticos influenciam diretamente toda e qualquer intencionalidade pedagógica, suas metodologias e os resultados esperados da educação e da escola. Nesta pesquisa, adotamos um alinhamento ideológico progressista.

Logo, a educação de que tratamos, e sobre a qual argumentamos e teorizamos, é a educação escolar progressista, comprometida com o avanço científico, tecnológico e cultural, com a justiça social e a transformação de relações opressoras. Esse alinhamento ideológico é também político, pois reflete um projeto de sociedade.

A escola, dentro deste projeto, deve ser responsável por proporcionar processos de ensino-aprendizagem críticos, criativos, reflexivos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária para todos, sobretudo para a parcela historicamente excluída. Isso é destacado no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵ quando afirma que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Da forma como está redigida a lei, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho não estão necessariamente vinculados a uma formação escolar crítica, criativa e reflexiva, o que revela um campo de disputa. Há grupos que defendem que uma formação tradicional, conservadora e tecnicista seja mais adequada para atender a esses objetivos.

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 23/01/2024.

Nesse sentido, os processos de ensino-aprendizagem promovidos pela escola, do nosso ponto de vista, devem desempenhar um papel de formação humana, voltado ao exercício de uma cidadania orientada para a democracia, a solidariedade e a transformação social; e à qualificação crítica para postos de trabalho dignos, que permitam que as pessoas sejam mais do que meramente produtoras de capital.

É importante destacar que, quando falamos em processos de ensino e aprendizagem, tratamos de dois termos distintos. Dentro do escopo das compreensões decorrentes das teorias abordadas, entendemos que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 2011, p. 24). Já a aprendizagem decorre dos atos de ensino e, na perspectiva aqui assumida, ocorre mediante um esforço crítico e a partir da “curiosidade epistemológica”, sem os quais não se aprende, mas se decoram conteúdos programáticos (FREIRE, 2011).

Ao tratarmos os dois termos como “ensino-aprendizagem” (juntos, mas separados por um hífen), os entendemos dentro de uma mesma dinâmica de ações, pois, na medida em que o professor ensina, também aprende; e na medida em que o aluno aprende, também ensina (FREIRE, 2002; 2011; 2023). Imerso nesta compreensão, Freire (2011) aborda o conceito de “dodiscência” no sentido de caracterizar o movimento de docentes que, ao ensinar, também aprendem, e de discentes que, ao aprender, também ensinam.

Os processos de ensino-aprendizagem, nesse sentido, rompem com a compreensão tradicional de um movimento que parte de um lugar (ou de um agente) para chegar a outro, supondo um constante trânsito de trocas epistemológicas. É assim que a educação supera a simples transmissão de conteúdos e assume o caráter de produtora de conhecimento, pois:

Ensinar, aprender, e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2011, p. 30)

Ao entendermos, junto a Oliveira et al. (2014), que os processos educativos promovem a formação para a vida em sociedade, compreendemos que tais processos desencadeados pela educação escolar devem superar a esfera da formação instrumental. Se todo o percurso acadêmico for direcionado para esse tipo de formação, baseado em conteúdos programáticos estáticos (aqueles que fazem parte do currículo de determinada

rede de ensino), pré-estabelecidos por uma estrutura administrativa (União, Estados e Municípios), não se possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com o avanço da sociedade, muito menos com a produção de conhecimento, como contemplado no ciclo gnosiológico proposto por Freire (2011).

Não se argumenta com isso a favor de uma educação que rompa, em suas ações pedagógicas, com o ensino dos conteúdos programáticos, haja vista que esses são entendidos como o conhecimento escolar, sendo a “condição lógica do ensino” (SACRISTÁN, 2017). Embora seja necessário questioná-los, não podemos perder de vista que:

O grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível de seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e, mais concretamente, no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto. (SACRISTÁN, 2017, p.20)

É necessário reconhecer que o conteúdo programático, ainda que seja intencionalmente selecionado por instituições que são alheias à vivência dos alunos, tem importância fundamental para seu percurso formativo. Questioná-lo ou buscar ressignificá-lo, não significa renegá-lo, mas sim ter uma postura crítica sobre eles.

Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização. (FREIRE, 2002, p. 157)

A educação progressista não deve buscar romper com o conteúdo programático, mas dar um passo além em seu ensino, integrando-o a um contexto que o aproxime da realidade dos educandos e favoreça sua conscientização. Essa abordagem busca que os alunos reconheçam que os conhecimentos não são estáticos e imutáveis, mas construções humanas situadas histórica e socialmente em um tempo e espaço, podendo ser questionados, ampliados ou ressignificados à medida que são aprendidos. Isso contrasta com a abordagem educacional bancária. Sobre ela, Freire (2002, p. 7) argumenta que:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se enedram e cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2002, p. 57)

A problematização do modelo de educação bancária não está no conteúdo propriamente dito, mas na forma como se pretende que ele chegue aos alunos. A minimização do pensamento crítico, a ausência de diálogo entre docentes e alunos, e a aula enquanto monólogo dos professores, com vistas ao processo de decorar por parte dos alunos, são os principais pontos de crítica à educação bancária.

Argumentamos em favor de uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1971, p. 88). Assim, ao tratar de uma educação progressista, pautada nos referenciais teóricos aqui apresentados, estamos também iniciando a caracterização dos processos de ensino-aprendizagem adequados a essa configuração educativa e escolar.

Acreditamos em uma educação voltada à ação social, política, científica e tecnológica, enfim humana. Ou seja, acreditamos que:

Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização esqueça-se de sua humanização. (FREIRE, 2023, p. 83)

Humanizar, no sentido exposto, é possibilitar que o sujeito reconheça suas vocações ontológicas e, a partir desse reconhecimento, se reconheça também no jogo social, do qual faz parte, voluntária ou involuntariamente. Paulo Freire, como teórico da educação e da sociedade, argumenta sobre algumas vocações ontológicas fundamentais do ser humano, das quais podemos destacar, por exemplo, a possibilidade de ser mais (FREIRE, 2002), o ímpeto ontológico de criar (FREIRE, 2023) e a característica ontológica de ser sujeito (FREIRE, 2023).

Uma característica ontológica diz respeito àquilo que é próprio do ser humano. Quando falamos em vocação ontológica, estamos nos referindo à vocação que compõe a própria existência humana, ou seja, uma propriedade essencial do ser humano. A possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 2002) decorre dos processos de ensino-aprendizagem que conduzem a experiências de liberdade e autonomia de pensamento. Só assim o educando pode, de fato, ser mais. Logo, o “ser mais” representa o amadurecimento do ser, tanto em sua intelectualidade quanto em sua ação no mundo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2011, p. 105)

Neste sentido, a possibilidade de “ser mais”, entendida como vocação ontológica do ser humano, não pode ser desenvolvida por meio de uma educação tradicional ou bancária, uma vez que o processo reflexivo e as experiências de liberdade não encontram espaço dentro desse paradigma educacional. O “ser mais”, enquanto amadurecimento do ser, exige processos de ensino-aprendizagem que favoreçam experiências de liberdade, pois “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. (FREIRE, 2011, p. 91)”.

Desde esse entendimento, podemos deduzir que as outras duas vocações destacadas por Freire (2023) – o ímpeto ontológico de criar e a vocação ontológica de ser sujeito – também não podem se concretizar por meio de processos de ensino-aprendizagem que não proporcionam experiências de reconstrução crítica e reflexiva do conhecimento. A capacidade criativa e o protagonismo do aluno, características que remetem às vocações mencionadas, exigem um profundo comprometimento com a liberdade e autonomia do pensamento.

Estudar, conhecer e aprender, dentro dessa perspectiva, mais do que simplesmente apropriar-se de códigos de leitura, escrita, operações ou conceitos, implica utilizar esse aprendizado na vivência social, reconhecendo sua posição no mundo e sendo capaz de agir nele. Os processos de ensino-aprendizagem comprometidos com esse modelo de escola e educação priorizam o educando, buscando potencializar seu protagonismo, pois somente assim ele alcançará a autonomia do pensamento.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando, e não só do educador, e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro, o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem. (FREIRE, 2023, p. 99)

Promover a autonomia do pensamento no educando significa percebê-lo como um ser dotado de capacidade para entender os diversos condicionantes sociais, independentemente de seu processo de escolarização, só dessa forma poderá ele também perceber-se, pois:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. (FREIRE, 2023, p. 19 – 20)

Decorrente do excerto citado, obtemos a compreensão sobre um movimento de educação que direcione o educando neste processo de auto exteriorização, no qual ele pode contemplar o mundo desvelado e seu nível de inserção nele, buscando níveis cada vez maiores de integração, ação e comprometimento. É mais do que aprender sobre o mundo, mas é aprender com o mundo para agir nele.

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. (FREIRE, 1971, p. 44)

O movimento de “integração” destacado por Freire (1971) se contrapõe à acomodação, pois enquanto a acomodação sugere adaptação e inércia, a integração exige compromisso e ação. Embora seja possível questionar a integração do sujeito a um modelo social desigual, temos consciência de que integrar-se a esse modelo pode reduzir os efeitos das desigualdades, pois retira os sujeitos da margem social, conferindo-lhes autonomia intelectual e realocando-os no centro das decisões sobre suas próprias ações.

Ao esclarecer o ponto de partida teórico que nos leva a entender a educação, a escola e seus processos de ensino-aprendizagem, buscamos estimular a compreensão sobre os parâmetros que devem ser estabelecidos para situá-los dentro do alinhamento que defendemos. Essas compreensões iniciais servem como base para que, nas subseções seguintes, possamos explorar como e por quais meios a educação, a escola e seus processos podem auxiliar os alunos.

2.2 Educação e conscientização

Tendo estabelecido o entendimento de que a educação, a escola e seus processos de ensino-aprendizagem devem possibilitar ao educando uma aprendizagem crítica, reflexiva e criativa, o desvelamento dos sistemas sociais e o compromisso com a ação nos temas fundamentais de sua época, entendemos esse processo como um movimento. Ou seja, a educação é aquela que mobiliza, rompendo com a inércia das práticas tradicionais.

Sendo movimento, a educação necessita de um fio condutor. A teoria que abordamos nestes escritos sustenta que o fio condutor necessário para romper com a inércia do pensamento e a inação impostas pela educação bancária é a conscientização. Se a educação supõe movimento, a conscientização é o próprio fio condutor do qual ela deve se apropriar, pois é por meio do movimento conscientizador que os educandos

podem reconhecer suas capacidades e vocações ontológicas, assim como seu compromisso com a realidade compartilhada.

Ancorado nos entendimentos do professor Álvaro Vieira Pinto, um de seus referenciais teóricos, Paulo Freire nos ajuda a compreender a consciência como o fio condutor que orienta os processos de ensino-aprendizagem, ao destacar que:

O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (FREIRE, 2002, p. 56)

O movimento condutivo de conscientizar, segundo o referencial freireano, é um movimento de transição de consciência. Isso porque, para Freire, a consciência não é um conceito fechado e estático, mas sim transitório na medida em que se aprofunda. Podemos, assim, afirmar que ela passa por estágios.

O primeiro estado da consciência é a intransitividade (tomou-se este termo da noção gramatical de verbo intransitivo: aquele que não deixa passar sua ação a outro). Existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade. A consciência intransitiva, contudo, não é consciência fechada. Resulta de um estreitamento no poder de captação da consciência. É uma escuridão a ver ou ouvir os desafios que estão mais além da órbita vegetativa do homem. Quanto mais se aproxima da captação mágica da realidade. (FREIRE, 2023, p. 50)

Portanto, o primeiro estágio da consciência, definido por Freire (2023) como intransitivo, distancia o sujeito da captação dos temas fundamentais de sua época, sendo a própria inércia adaptativa que conduz à inação. Como destaca o autor, a intransitividade da consciência restringe o poder de captação dos sujeitos acerca da realidade que os condiciona. Nesse sentido, o sujeito não se reconhece como condicionado, mas como determinado pela estrutura que o rodeia, tanto pelo fato de não compreender esta estrutura, quanto pela sua inoperância diante dela, resultado de uma descrença em sua própria potencialidade humana.

A intransitividade produz uma consciência mágica, onde os fenômenos sociais, ou os objetos cognoscíveis, não estão sujeitos à crítica, pois não são entendidos como fatos sociais, mas como uma realidade imutável (FREIRE, 2023). O sujeito imerso nessa

intransitividade não compreende sua própria existência como histórica, mas como um resultado natural.

O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência. O discernimento se dificulta. Confundem-se as notas dos objetos e dos desafios do contorno e o homem se faz mágico, pela não-captação da causalidade autêntica. (FREIRE, 1971, p. 60)

A "causalidade autêntica", destacada por Freire (1971), como o próprio conceito sugere, refere-se às causas reais dos fenômenos sociais. O reconhecimento dessas causalidades autênticas decorre de um exame crítico e reflexivo dos fenômenos sociais e seus condicionantes. Para isso, é necessário que o sujeito amplie sua capacidade de pensar além de sua órbita vegetativa (suas percepções sensoriais), expandindo, assim, seu espectro analítico.

Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como o era a sociedade “fechada” brasileira [*no período do regime militar*], se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida. Quase que exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominantemente ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do país. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. (FREIRE, 1971, p. 59) *Grifos nossos*.

Incapazes, portanto, de reconhecer as causalidades autênticas que os rodeiam, os sujeitos encontram-se condicionados a perpetuar formas simplificadas de compreensão, restritas ao que é definido como "intransitividade de consciência". Em uma sociedade em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e de muitos países do chamado "Sul Global", a falta de compreensão das causalidades autênticas acaba por limitar o já lento processo com o qual acompanhamos as transformações sociais positivas.

Todavia, a intransitividade não corresponde ao fechamento do sujeito dentro de si mesmo, como se fosse um ser isolado. Qualquer que seja o seu estado, o ser humano é um ser aberto. O que se pretende expor com o uso deste conceito é a limitação de sua esfera de captação (FREIRE, 1971). Ao passo que “[...] amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se ‘transitiva’.” (FREIRE, 1971, p. 60)

Posto desta forma, é possível entender que, mesmo sendo um ser aberto em sua essência, à medida que há o aprofundamento da captação de seu entorno e o estreitamento das relações com outros sujeitos, a consciência se amplia por meio da transitividade.

A forma com que o homem capta os dados e fatos de sua realidade, podendo penetrá-la cada vez mais lucidamente para descobrir as inter-relações verdadeiras dos dados e fatos percebidos, "é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como o seria na esfera dos puros contatos". Esta nota de "criticidade", como característica das relações homem-mundo, é a que determina em última instância a passagem da esfera puramente vegetativa (o "simples viver") para a esfera do "existir". (LEITE, 1975, p. 58)

Este movimento marca a abertura à transitividade, ou seja, conforme o sujeito se dá conta de suas relações com o mundo e no mundo percebe a possibilidade de novas interpretações. É assim que a consciência transitiva possibilita ultrapassar o quase descompromisso com a própria existência, admitindo percepções para além de sua órbita vegetativa de apreensão. Nesse movimento, o sujeito deixa de perceber-se vegetativo para perceber-se histórico e historicamente condicionado.

Esta transitividade de consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao incompromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade. (FREIRE, 1971, p. 60)

No entanto, mesmo a consciência transitiva, ou seja, aquela que já admite certa transição de compreensões, comporta interpretações descoladas das "causalidades autênticas". Logo, o papel da educação para a conscientização é possibilitar a ampliação das percepções estruturais, conduzindo a consciência (que já se permite transitória, por isso transitiva) à criticidade por meio de seus processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2023, p. 51) explica que:

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento essa consciência é ingênua. Em grande parte, é mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Ele somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e criticização. Se não se faz este processo educativo, só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é o próprio homem massificado.

O exemplo da mudança econômica, exposto no excerto citado, pode ser transposto para a contemporaneidade ao analisarmos as mudanças que a sociedade tem atravessado,

como exposto na seção anterior. Tais mudanças criam um ambiente propício para que as consciências que ainda se encontram em um estágio intransitivo se tornem transitivas e, ao se transitivarem, possam ser conduzidas à criticidade por meio dos processos de ensino-aprendizagem empreendidos pela educação escolar progressista.

Se, ao contrário do que se espera, não se aproveita a potencialidade desta época de transição para também transformar as consciências de ingênuas para críticas, perde-se a oportunidade de ampliar as percepções sociais e as “visões de fundo”. As pessoas são inseridas nos processos de produção, intensificando o desenvolvimento industrial da sociedade, porém, massifica-se o seu pensamento, tornando-as suscetíveis à influência de agentes que conduzem a consciência ao fanatismo, como colocado por Freire (2023).

A “visão de fundo” é um conceito emprestado por Freire (2002) de Husserl⁶ e diz respeito à própria capacidade interpretativa da realidade. É o alargamento das percepções sociais, com vista a reconhecer as causalidades autênticas do mundo social. As visões de fundo vão destacando percebidos e voltando sua reflexão a eles (FREIRE, 2002). Os “percebidos destacados”, na concepção freireana, são as percepções das “situações limites” às quais estão expostos os sujeitos oprimidos, ou seja, situações que impedem sua libertação (FREIRE, 2002).

Aferimos assim, que a consciência, mesmo que transitivada, é num primeiro momento ingênua; na medida em que são colocadas em prática ações de ensino-aprendizagem é possível que esta ingenuidade dê lugar a uma consciência crítica (FREIRE, 2023). A transitividade de consciência já está circunscrita no movimento de conscientização, contudo, é no momento de transição para a consciência crítica que os processos de ensino-aprendizagem devem intensificar sua intencionalidade conscientizadora.

Freire (2023) expõe como características de uma consciência ingênua: a simplicidade na interpretação dos problemas; o saudosismo com que se analisa a contemporaneidade; a tendência a aceitar formas massificadoras de comportamento, fato que leva à consciência fanática; a subestimação dos sujeitos não escolarizados ou simples; a descrença de concepções científicas em detrimento de suas experiências; fragilidade na discussão de problemas, sendo convictos de que dominam qualquer assunto por meio de

⁶ HUSSERL, Edmund. General introduction to pure phenomenology. 3ª ed. Londres: Collier Brooks, 1969.

argumentos frágeis; a crença de que a realidade é estática e impossível de mudar; admissão de compreensões mágicas ou místicas, descoladas de argumentos concretos (FREIRE, 2023).

Já a consciência crítica, ou seja, aquela que se alcança por meio de processos de ensino-aprendizagem intencionalmente direcionados a ela, não é antagônica à consciência ingênua, mas sim um passo além dela. Para Freire (2023), ela caracteriza-se: pelo anseio de profundidade na análise dos problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável; pela substituição de explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; por estar sempre disposta à revisão; por buscar livrar-se de pré-concepções em suas análises; pela tendência a ser inquieta e ativa; por uma postura investigativa e curiosa; por nutrir-se do diálogo; por não aceitar o novo e repelir o velho, simplesmente pela novidade, mas sim na medida em que valida argumentos (FREIRE, 2023).

A transitividade de consciência permite ao sujeito a possibilidade de auto-objetificação, ou seja, a distinção entre órbitas existenciais diferentes, entre o eu e o não eu (FREIRE, 1971). Ao objetificar-se o sujeito consegue compreender a si mesmo dentro da trama social que o envolve, compreendendo também de forma mais aprofundada essa trama. A transitividade, posta dessa forma, implica superação de uma consciência em detrimento da ascensão a outra.

Essa descoberta do lugar e do sentido da existência do ser humano no mundo constitui o começo de um processo de conscientização que vai se aperfeiçoando gradativamente. A pessoa conscientizada é capaz de interpretar sua própria existência nas circunstâncias históricas em que vive. Por conseguinte, está sempre engajada na história, marcada por uma concepção do homem e por uma visão do mundo situada e datada. Este processo conduz à humanização do mundo e do próprio ser humano, cujo artífice é ele mesmo. (AGOSTINI, 2018, p. 196)

A transitividade de consciência não supõe ruptura, mas sim superação. Decorrente desta compreensão está implícito o ato de colocar a própria consciência que se tinha e que se busca (ou buscou) superar como objeto de análise, só assim, analisando o próprio modo com que se pensa (ou se pensava) é que o sujeito pode compreender seu processo de transição, o que favorece também o gradativo aperfeiçoamento do processo de conscientização.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2011, p. 32-33)

A superação de uma consciência e a ascensão a outra implica também a transitividade da curiosidade. A curiosidade que antes era ingênua, ao ascender junto à consciência para uma perspectiva crítica, torna-se epistemológica. É por meio dela que o sujeito pode se localizar dentro do conteúdo programático, exercitando sua consciência para compreender a lógica entre o conteúdo programático, a realidade social e a aprendizagem.

Os processos de ensino-aprendizagem comprometidos com esta transição devem estar pautados em um método que possibilite criar situações efetivas de aprendizagem e conscientização. O método, nesse sentido, é mais do que um conjunto de estratégias; ele comporta uma camada epistemológica mais profunda, que expõe uma compreensão de mundo e sociedade. Nesta pesquisa, entendemos que esses processos devem estar pautados em ações dialógicas, ou seja, em uma educação dialógica.

Argumentaremos de forma mais aprofundada sobre os parâmetros que compõem os processos de ensino-aprendizagem pautados no diálogo na quarta seção desta tese. Por ora, cabe destacar algumas compreensões fundamentais sobre os processos de ensino-aprendizagem alinhados ao movimento de conscientização. Tais compreensões decorrem fundamentalmente do entendimento de que o ensino não deve se pautar na transmissão do conhecimento, mas na criação de possibilidades para sua reconstrução ou produção (FREIRE, 2011). Nesse sentido, o professor é um organizador de situações de ensino-aprendizagem, que podem conduzir o estudante a exercitar sua curiosidade (que, a princípio, é ingênua) até o ponto de transformá-la em epistemológica. Trata-se, de fato, de um ensino que ensina a aprender.

A aprendizagem torna-se um constante construir, desconstruir e reconstruir. É, portanto, um reconhecimento do inacabamento e da inconclusão do ser, que são próprios da experiência vital (FREIRE, 2011). Consciente de seu inacabamento, é possível ultrapassar os limites de uma consciência ingênua e ter uma visão de conjunto de sua própria existência. Isso é, de fato, o que entendemos como aprendizagem.

Portanto, criar possibilidades para que os sujeitos ascendam à consciência crítica, exerçam sua curiosidade a ponto de torná-la epistemológica e favoreçam a construção e reconstrução do conhecimento, ampliando sua visão de mundo e sociedade, é o que se espera dos processos de ensino-aprendizagem desencadeados pela educação escolar.

2.3 Educação, ação e transformação social

A educação, pautada em processos de ensino-aprendizagem voltados para a conscientização, como exposto na subseção anterior, conduz os sujeitos a transitarem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Esse movimento, fundamentado na inconclusão do ser e do conhecimento, exige processos de ensino-aprendizagem comprometidos com o aprimoramento da relação tripla entre conteúdo programático, realidade social e aprendizagem.

Contudo, é fundamental lembrar que a escola e seus processos, mesmo quando promovem a transição da consciência, não constituem um fim em si mesmos. Representam, antes, uma preparação para a vida em sociedade. E a vida social, quando vivenciada de forma conscientizada, pressupõe ação e compromisso com a transformação das relações opressoras. Propõe-se, portanto, uma educação voltada para a intervenção, mas não qualquer intervenção, como esclarece o próprio Freire (2011, p. 106–107):

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reaccionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta.

Como discutido até aqui, a educação, a escola e seus processos de ensino-aprendizagem podem ser interpretados de diferentes maneiras, conforme as concepções epistemológicas que os fundamentam. À luz dos referenciais teóricos que adotamos, entendemos que a ação que a escola deve impulsionar é aquela comprometida com a transformação social das relações opressoras.

Amparamos tal crença no cerne do pensamento e da obra freireana, ao percebermos que: a reflexão, se realmente reflexão conscientizada, deve conduzir à prática; do contrário a ação é puro ativismo (FREIRE, 2002). Logo, é possível compreender que ação e reflexão constituem uma unidade que não deve ser dicotomizada (FREIRE, 2002).

Nesse sentido, é uma reflexão sobre a própria ação no mundo e do mundo sobre si. Daí decorre o conceito de *práxis* no pensamento freireano. Podemos, dessa forma, entender que a *práxis* se traduz como a reflexão e a prática/ação conjuntas. Dentro do referencial freireano este é um movimento que sugere ação-reflexão-ação. Fernandes (2016, p. 492) reforça este entendimento ao afirmar que:

Porque práxis não é uma atividade isolada, mas uma atividade do ser, a prática e a teoria devem formar uma unidade dialética para não forçar à humanidade a escolha de um sobre o outro. Enquanto a prática que domina a teoria pode estagnar devido à incapacidade de reconhecer a reificação, a teoria que domina a prática impede a realização da subjetividade da humanidade: ambas as fontes de desequilíbrio iriam travar a transformação positiva da realidade.

Ou seja, ao refletir sobre sua ação no mundo e sobre a ação do mundo sobre si, os processos de reflexão mediados por uma consciência crítica – que, ao ser exercitada, se aprofunda – sugerem novas ações. Nesse sentido, entendemos que “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2002, p. 78)”

Estando a existência no mundo condicionada à pronúncia e à modificação deste, a ação social que se esperada dos sujeitos escolarizados por meio dos processos de ensino-aprendizagem aqui defendidos, implica a transformação dos contextos de exclusão e opressão. Isso porque, à medida em que os processos de ensino-aprendizagem conduzem à transitividade crítica, o resultado que se espera deles conduz também a ações críticas.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1971, p. 106)

Nosso entendimento sobre agir no mundo não pressupõe que o sujeito se reconheça como uma figura salvadora e heroica, mas que compreenda que suas ações no mundo, das mais simples às mais complexas, compõem o movimento de transformação social. Nesse sentido, a transformação social começa por seu entorno, a partir do reconhecimento de sua situação de exclusão e opressão e do confronto com essa realidade.

As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. É o que chamamos educação das massas. (FREIRE, 2023, p. 48)

É propriamente uma nova percepção de si no mundo, rompendo com a ideia de que uma mudança de atitude não tem impacto algum na estrutura social. Evitamos qualquer tipo de messianismo exacerbado acerca de um método ou corrente teórica, como se essa ou aquela compreensão fosse capaz de, por si só, mudar os rumos do mundo. Ainda assim, acreditamos que a mudança de atitude e o compromisso com a própria realidade, gerados pelos processos de ensino-aprendizagem que aqui se modelam,

representam um passo a mais na superação de situações excludentes, decorrentes de tensões estruturais vivenciadas pelos sujeitos.

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. (FREIRE, 1971, p. 93-94)

A mudança citada já é ação no mundo, pois ao reconhecer os temas e problemas de sua época, o sujeito assume também um compromisso com eles. Este compromisso não é de admiração ou constatação, mas de intervenção.

Objetivando jogar luzes sobre o tema da mudança, no processo educacional do ser humano, tem-se como ganhos a mudança social, que tem como objetivo o social, necessita concentrar-se na evolução do indivíduo e das suas relações com a coletividade e propor situações e projetos comuns que sirvam à sociedade em geral. (STEINMETZ; SOARES, 2021, p. 191)

Diante disso, enaltece-se ainda mais os métodos de ensino-aprendizagem que criam situações nas quais os sujeitos podem exercitar sua curiosidade epistemológica. Assim como o próprio método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire pressupõe, não se trata de saber quantas e quais sílabas formam, por exemplo, a palavra “tijolo”, mas também conhecer e aprender o porquê se fabricam tijolos, quem fabrica os tijolos, quem compra os tijolos, quais impostos recaem sobre a produção e consumo dos tijolos.

Conhecendo tudo aquilo que gira em torno da palavra tijolo – que já não é somente uma palavra, mas quase um conceito, ou objeto cognoscível – o sujeito pode tomar consciência sobre qual tijolo comprar, pode decidir inclusive se é a favor ou contra a produção de tijolos, analisando os custos materiais, ambientais e humanos. Ao dispor das condições para tomar estas decisões o sujeito compromete-se a, junto a outros sujeitos que também tomam consciência, lutar por melhores condições na sua fabricação, maior acesso da população ao consumo de tijolos, ou mesmo procurar formas alternativas para fabricação de blocos de construção.

A educação que resulta em ação social, além de promover o transitar de consciência, constitui o vislumbre para novas opções de decisão, pois “[...] à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, o instrumentalizará para suas opções. (FREIRE, 1971, p. 120)”

Percebemos, assim, que a mudança de atitude, voltada ao desdobramento em novas ações, converge para o desvelamento das causalidades autênticas dos desequilíbrios sociais. Ela contribui também para a compreensão de que “Não há nenhuma estrutura que seja exclusivamente estática, como não há uma absolutamente dinâmica. (FREIRE, 2023, p. 59)”. Ou seja, ao mesmo tempo em que não há uma sociedade em constante e acelerada mudança, não existe sociedade estática ou imutável. A realidade não é um fardo dado que se manterá para sempre, nem um sistema uníssono que se muda e se adapta ao menor avanço de compreensão, sem encontrar forças reacionárias.

Precisamente por isso a ação social deve ser constante, uma vez que as transformações realmente necessárias são lentas e encontram entraves. Tais entraves (se é que assim podemos definir) estão relacionados aos constantes debates sobre a possibilidade da mudança ou a necessidade de manutenção da ordem atual. Estamos assim diante de uma intrincada dialética social. Isso porque:

A estrutura social não poderia ser somente mutável, porque, se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos. Em troca, não poderia ser também só estática, pois se assim fosse já não seria humana, histórica, e, ao não ser histórica, não seria estrutura social. (FREIRE, 2023, p. 59)

Assim como é impossível compreender as causalidades autênticas dos fenômenos sociais sem uma análise multilateral de suas origens, também não é possível compreender a estrutura social (e, assim, agir nela) apenas pela ótica da mudança ou da conservação. A ação social decorre, precisamente, da ponderação sobre a contradição entre as duas. Tais ações têm, nesse sentido, a mesma essência da estrutura na qual age, pois “[...] a essência do ser da estrutura social não é a mudança nem o estático, tomados isoladamente, mas a duração da contradição entre ambos. (FREIRE, 2023, p. 59)”.

Tanto a mudança quanto a estabilidade resultam da ação e do trabalho que os sujeitos exercem sobre o mundo. Como seres de *práxis* (ação-reflexão-ação) os sujeitos respondem aos desafios de seu tempo por meio da ação social e criam seus próprios mundos, o histórico-cultural (FREIRE, 2023).

O mundo histórico-social mediado pela dialética social necessita dela para sua sobrevivência, pois, como nos aponta Pérez Gómez e Sacristán (1998, p. 14):

A tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as ideias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência também lógica, que busca modificar

os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade.

O entendimento ao qual chegamos, diante das explicitações que definem esta complexa dialética social, leva-nos a compreender a importância tanto da mudança quanto da estabilidade. Pode parecer contraditório, considerando tudo que tem sido teorizado, defender a necessidade de uma estabilidade conservadora. Todavia, em um esforço mental podemos facilmente apreender que, em uma sociedade extremamente dinâmica e mutável, corre-se o risco de tornar objetos cognoscíveis obsoletos com uma velocidade maior do que se levou para conhecê-los ou produzi-los. Teríamos assim uma rotatividade cultural que impossibilitaria fenômenos sociais necessários para a vida em sociedade, como as próprias construções culturais, por exemplo.

A ação social defendida neste contexto, impulsionada pelos processos de ensino-aprendizagem que visam a conscientização, deve ser direcionada para a compreensão da dialética social. Essa compreensão inclui o reconhecimento do papel da mudança e da estabilidade, mas, sobretudo, enfatiza que a transformação e a mudança são necessárias para a melhor vivência de todos os grupos humanos.

A educação pautada nos preceitos aqui defendidos é justamente a pedagogia do oprimido, ou a pedagogia com o oprimido. A pedagogia que supõe transformação na relação entre oprimido e opressor por meio da *práxis*. Paulo Freire define muito bem aquilo que entende como oprimido ao explicitar que:

As afirmações que fazemos neste ensaio, não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam, apenas, de leituras, por mais importantes que nos tenham sido estas. Estão sempre ancoradas, como sugerimos no início destas páginas, em situações concretas. Expressam relações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos observando direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo. (FREIRE, 2002, p. 24-25).

A relação oprimido/opressor, expressa por Paulo Freire no excerto citado e ao longo de suas obras, leva-nos a compreendê-la como sendo mediada por questões econômicas estruturantes, baseadas nas relações de produção e consumo de bens materiais. Sem a intenção de minimizar tais relações, fundamentais para a produção teórica freireana e também para a compreensão de inúmeras causalidades autênticas dos

fenômenos sociais, buscamos ampliar o entendimento da mencionada relação oprimido/opressor.

Baseamos o argumento para a ampliação dessas compreensões no fato de que a complexidade com que o comportamento humano vem se construindo – seja por meio da reafirmação ou do surgimento de novas identidades sexuais e de gênero, ou a autoafirmação de culturas e etnias historicamente silenciadas – faz com que novas relações opressoras se constituam, assumindo contornos excludentes para diversos grupos sociais.

Logo, ampliamos a compreensão das relações opressoras ao nos atentarmos para as “formações culturais” divergentes do padrão historicamente construído. Esse padrão tem como base fundamentos patriarcais, brancos e europeus, ou seja, tudo aquilo que se constitui como hegemônico e que resulta no embate mediado por uma compreensão decolonial, como sustentado na seção anterior.

Pérez Gómez (2001) reforça nossa compreensão ao afirmar que:

A relativa autonomia da produção simbólica, a qual constitui o conceito de cultura, permite uma análise mais flexível, dinâmica e diversificada para compreender a pluralidade e a complexidade do comportamento humano. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 14).

Sobre o conceito de formação cultural, o autor argumenta que:

[...] a substituição parece-me necessária para evitar a interpretação mecanicista nas relações entre as condições econômicas e as elaborações simbólicas dos grupos humanos. Precisamente, porque não se confirmam ditas relações mecânicas, porque existe um certo grau de autonomia na elaboração de significados, expectativas e comportamentos dos indivíduos e dos grupos humanos, os limites e as fronteiras entre eles se esfumam e confundem. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 14)

Os desafios enfrentados pela ação social, comprometida com uma sociedade menos opressora para as diversas e divergentes formações culturais, residem, sobretudo, em possibilitar que tais formações culturais possam conviver em um ambiente harmônico e tolerante. Como argumentado, a relação oprimido/opressor transcende a relação proletário/burguês. Hoje presenciamos os próprios proletários assumindo papéis opressores contra outros proletários de orientação política, social, ideológica ou sexual distintas das suas. Não que isso não ocorresse em outras épocas (fato justamente contrário), contudo na contemporaneidade temos as informações necessárias para condenar tais papéis opressores.

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 2002, p. 52)

Ensinar e aprender, a partir desse ponto, já se configuram como o próprio processo de transformação social. A tentativa de superação de uma consciência ingênua por uma crítica constitui, pois, o próprio movimento transitório. Já anuncia o primeiro compromisso do sujeito que busca a conscientização, ou seja, o compromisso consigo e com as causas autênticas de sua opressão. O constante alargamento das visões de fundo, gerado pela permanente atitude crítica e pelo permanente processo de conscientização, ao ampliar o poder de captação dos temas fundamentais da época, ampliam gradativamente o poder de captação e ação sobre as mesmas, possibilitando suas transformações.

3 DIÁLOGO E COMUNICAÇÃO

Na segunda seção desta tese apresentamos nossas concepções acerca da educação e de seus processos de ensino-aprendizagem. A construção teórica que almejamos continua nesta seção, no qual buscaremos estabelecer alguns entendimentos sobre o diálogo e a comunicação. Os elementos teóricos que apresentamos, decorrentes de nossas revisões e reflexões, complementam nossa compreensão sobre os parâmetros que compõem nosso objeto de investigação.

Demonstramos, até aqui, que a educação, em sentido amplo, se dá nas relações interpessoais. Já a educação de que tratamos nesta pesquisa remete à educação escolar, sendo seus processos de ensino-aprendizagem nosso objeto de pesquisa. Compreendemos também que muitas correntes teóricas e epistemológicas fundamentam diversas propostas de educação escolar, sendo nosso argumento voltado à educação escolar assentada sobre bases progressistas, tendo Paulo Freire como seu principal expoente teórico.

Articulados com nossos pressupostos e objetivos de pesquisa, acreditamos que uma das possibilidades de educação escolar ancorada nos postulados aqui percorridos é a educação dialógica, ou seja, a educação mediada pelo diálogo. Buscamos, portanto, nesta subseção caracterizar o diálogo como um paradigma epistemológico (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014), ou seja, intrínseco à natureza do conhecimento humano. Esta perspectiva compreende o diálogo como *práxis* humana.

3.1 Definindo conceitos: o que é diálogo?

Ancorados em sua definição semântica, ressaltamos a origem da palavra “diálogo” no idioma grego, sendo formada pelo prefixo *dia*, que significa “por intermédio de” e *logos*, que significa “palavra”. Logo, *diálogo*, de acordo com a junção das duas palavras gregas, pode ser entendido ao pé da letra como algo que ocorre por intermédio da palavra; no conjunto se interpreta por conversa, ou conversação.

Compreender a composição semântica da palavra nos auxilia a entender também aquilo que ela expressa. Ou seja, ao percebermos que o significado de *diálogo* indica o intermédio da palavra com vistas a um fim específico, reconhecemos que o diálogo não tem um fim em si, mas funciona como uma ferramenta para que cheguemos a um objetivo.

Mesmo munidos dessa compreensão inicial, buscamos, por meio da revisão teórica proposta, um entendimento que transcenda o mero reconhecimento da origem ou significado da palavra, ampliando a análise sobre ela de forma aprofundada e reconhecendo que o diálogo ao qual nos referimos aqui não é apenas uma simples palavra, mas um conceito.

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (FREIRE, 2002, p. 77)

A palavra, entendida como algo a mais do que um meio para o diálogo, constitui-se de dois elementos básicos, a ação e a reflexão (FREIRE, 2002). Nesse sentido, a palavra já é *práxis*, já é ação no mundo. Esse entendimento reforça nossa concepção de que o diálogo abordado nestes escritos comporta uma compreensão mais profunda do que seu significado semântico. Reforça também nossa tentativa de estabelecer entendimentos sobre a *práxis* comunicativa dialógica.

O diálogo que nos propomos a investigar, ao ser vinculado aos processos de ensino-aprendizagem, comporta uma intencionalidade que o configura como um conceito com muitas camadas de entendimentos. Ou seja, ainda que em um esforço primário de compreensão tenhamos recorrido à semântica da palavra para caracterizá-la inicialmente, torna-se necessário analisar um conjunto de fatores intrínsecos a esse conceito (que já não é mais simples palavra) para entendermos: o que é o diálogo, quais suas condições, quem pode dialogar, quais os meios e parâmetros do diálogo, entre outras questões.

Logo, há a necessidade de caracterizar o diálogo, suas condições e consequências, dentro de um prisma analítico teórico, buscando problematizá-lo, compreendê-lo e, na medida do possível, utilizá-lo de forma coerente com aquilo que temos argumentado até aqui. Diante disso, buscando adensar a compreensão teórica sobre este conceito, iniciamos sua problematização refletindo que o diálogo:

[...]. É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1971, p. 107)

Podemos entender, portanto, que o diálogo é, fundamentalmente, comunicação. Porém, conforme Freire (1971) destaca, não se trata de qualquer tipo de comunicação.

Diante de nossas pretensões traçamos uma distinção, assim como o próprio Freire (1971) fez, entre a comunicação gerada pelo diálogo e os comunicados. A comunicação gerada pelo diálogo, mediada pela palavra, diferentemente dos comunicados, requer um olhar crítico tanto para suas condições, quanto para seus agentes. Entendidos como duas instâncias distintas, a comunicação e os comunicados têm agendas diferentes, seja em relação aos seus meios, seja em relação aos seus fins.

O diálogo que gera comunicação necessita fundamentalmente de, no mínimo, dois agentes, mediados por uma relação horizontal, ou seja, não hierárquica (FREIRE, 1971). A tentativa de diálogo realizada fora dessa condição relacional horizontal, em nosso entendimento, não gera comunicação, pois em uma relação vertical, nem mesmo podemos considerar a ação de dois agentes (ativos) no diálogo, mas de um agente (ativo) e um ouvinte (passivo). Díspares em uma relação vertical, os dois polos de um comunicado (agente e ouvinte) não partilham da mesma realidade simbólica. Dentro desta perspectiva, já não tratamos do diálogo, mas sim do “antidiálogo”.

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1971, p. 108)

Os sujeitos mediados por relações verticais têm as condições necessárias para fazer comunicados sobre muitos assuntos; no entanto, isso não se configura como um diálogo. Imaginemos, por exemplo, uma tentativa de comunicação mediada por uma situação na qual uma pessoa exerça, de forma autoritária, algum tipo de poder sobre a outra. Nessa situação a pessoa que tem menor poder entre elas não terá plena liberdade para se comunicar, justamente pelo receio do dissenso e de suas consequências.

Não almejamos discutir questões relacionadas a relações de poder, visto que, além de não ser nossa pretensão neste momento, tais relações são tão plurais que os limites entre elas se tornam nebulosos para qualquer análise superficial. Contudo, ao analisarmos algum fenômeno social – nesse caso, o antidiálogo – que se desenvolve dentro dessas relações, devemos levar em consideração que o desequilíbrio de poder contido em uma relação vertical interfere no resultado da interação comunicativa.

Chegamos, portanto, a um primeiro entendimento sobre o conceito “diálogo”, ou seja, o entendimento de que ele só pode ocorrer em uma relação horizontal, na qual se

estabelece a simpatia entre seus agentes. É necessário pontuar que uma relação vertical e autoritária de poder ou uma relação horizontal equilibrada não se configuram pela distribuição dos papéis sociais, mas pelas posturas assumidas no desempenho desses papéis.

Uma relação desequilibrada, na qual um agente exerce poder sobre outro, é uma relação entre dois polos que não se encontram em uma sintonia – ou simpatia na concepção freireana – que permita o diálogo, é aquilo que caracterizamos como o não compartilhamento de uma mesma realidade simbólica. Isso porque o diálogo é justamente o encontro de sujeitos, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu, mas estendendo-se para a partilha, mudança e (re)construção de uma realidade comum (FREIRE, 2002).

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2002, p. 79)

Compreendemos, portanto, a realidade simbólica como sendo um mesmo plano de ação humana. O compartilhamento dessa realidade encontra terreno fértil em qualquer relação que envolva simpatia e pré-disposição às trocas epistemológicas. Assim, ao encontrar-se com o outro e reconhecer nele a possibilidade de estabelecimento de trocas epistemológicas, fundamentam-se processos de compartilhamento simbólico, que, conseqüentemente, favorecem o compartilhamento de um mesmo plano epistemológico. Este compartilhamento epistemológico é especialmente relevante para nossas pretensões de pesquisa, dado nosso objeto de investigação.

O diálogo, nessa perspectiva, assume a forma de um “paradigma epistemológico” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014), pois é entendido como fundamental à natureza do conhecimento humano. Isso não significa que, em épocas menos propensas ao diálogo, o conhecimento não se desenvolvia; se assim fosse, ainda estaríamos em estágios primários de desenvolvimento cultural e civilizatório. No entanto, ao analisarmos a contemporaneidade sob a ótica do “giro dialógico” (FLECHA; PUIGVERT, 2001), compreendemos que o conhecimento desenvolvido nesta época é, fundamentalmente, dialógico. Trataremos com maior profundidade sobre o conceito de giro dialógico na próxima seção, por ora é importante destacar que ele representa um conjunto de fatores que possibilitou a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação.

Portanto, compreendemos que a natureza do conhecimento humano, bem como seu constante e gradativo desenvolvimento na contemporaneidade, está fundamentada no próprio encontro entre seres humanos.

Outro ponto que merece destaque é que o consenso não constitui uma condição básica para o diálogo. Estabelecer uma sintonia com outra pessoa, que favoreça a abertura ao diálogo, não implica concordância plena com sua visão de mundo e sociedade. Nesse sentido, acreditamos que as convicções em praticamente todos os campos da vida (excetuando-se questões fundamentais, como os direitos humanos, por exemplo) podem ser antagônicas. Assim, entendemos que o diálogo não pode excluir o conflito, sob risco de ser um diálogo ingênuo (FREIRE, 2023).

Mesmo levando em conta a possibilidade e, por vezes, a necessidade do dissenso, a postura que favorece o diálogo deve ser aberta e disposta a compreender o mundo pela ótica do “não-eu” (FREIRE, 2002), mesmo quando este não-eu tem entendimentos diferentes do meu.

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 2002, p. 165-166)

Seja motivado pelo consenso ou pelo dissenso, apontamos que os seres humanos, mediados pelo diálogo, têm a capacidade de transcender a si mesmos por meio da comunicação com o outro. Mais uma vez destacamos o diálogo para além de uma abordagem metodológica orientada para a um fim, mas um “paradigma epistemológico” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

Na experiência do diálogo, constitui-se entre mim e o outro um terreno comum, meu pensamento e o dele formam um só tecido, minhas falas e as dele são invocadas pela interlocução, inserem-se numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador. Há um entre-os-dois, eu e o outro somos colaboradores, numa reciprocidade perfeita coexistindo no mesmo mundo. No diálogo fico liberado de mim mesmo, os pensamentos de outrem são dele mesmo, não sou eu quem os formo, embora eu os aprenda tão logo nasçam e mesmo me antecipo a eles, assim como as abjeções de outrem arrancam de mim pensamentos que eu não sabia possuir, de tal modo que, se lhe empresto pensamentos, em troca me faz pensar. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 81 apud ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014)

Nesse sentido, o diálogo configura-se como um lugar comum, onde a subjetividade dos pensamentos, formulações e argumentações de cada sujeito é compartilhada, tão logo quanto concebida. Essa constante relação de trocas

epistemológicas estabelecida pelo diálogo é o meio pelo qual os sujeitos deixam sua marca no mundo, precisamente por pronunciá-lo. Na concepção freireana, a existência humana está condicionada a essa pronúncia. Logo, percebemos que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar. (FREIRE, 2002, p. 78)

Na esteira das considerações teóricas sustentadas até aqui, percebemos que a existência humana é condicionada não apenas pela dialética das relações entre o eu e o não-eu, mas também pela condição dialógica implícita nestas relações. Nesse sentido, as possibilidades de humanização se ampliam ao emergirem do encontro entre sujeitos que buscam pronunciar o mundo.

Assim, “dizer ao mundo de si” trata-se de uma (re)escrita de si entrelaçada em dialogicidade com os demais sujeitos, em que o direito à palavra é, sobretudo, um direito humano, posto que ao pronunciá-la problematizam-se contextos e situações em que a pronúncia se faz denúncia, pois “dizer a palavra” é não se calar diante das injustiças e desigualdades. É projetar-se como sujeito que pensa, repensa, transforma. É (re)fazer-se de forma dialógica e interativa no cotidiano das relações (sociais, culturais, políticas, econômicas, antropológicas, educacionais, entre outras possibilidades); de forma que, “dizer ao mundo de si” compreende o pressuposto freireano de “dizer ao mundo para transformá-lo” (CARVALHO et al., 2023, p. 2)

O diálogo, entendido como espaço de partilha e trocas epistemológicas, constitui o pano de fundo ideal para o alcance da transição de consciência, possibilitando o rompimento com a intransitividade. Isso ocorre pois, à medida em que o sujeito “[...] aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. (FREIRE, 1971, p. 60)”

As condições mencionadas por Freire (1971) para que ocorra o diálogo – relações horizontais, simpatia, amor, fé, esperança e humildade – já sinalizam a abertura dos sujeitos para uma possível transição de consciência, mediada pelo mundo e pelas relações estabelecidas em sua pronúncia. Sustentamos esta afirmação baseados nas próprias características da consciência crítica, destacadas na seção anterior, que remetem a uma postura crítica, convicta, curiosa, atenta às possibilidades de trocas geradas pelo diálogo e aberta às possibilidades de se desconstruir e mudar seu pensamento.

Ao abordar o pensamento de Paulo Freire, Streck et al. (2010) indicam que, para ele, o diálogo é concebido como um processo dialético-problematizador, capaz de nos permitir observar o mundo e nossa existência em sociedade como uma construção.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. (STRECK et al., 2010, p. 236)

Chegamos, portanto, ao entendimento de que o diálogo é resultado da ação humana e, ao mesmo tempo em que nutre esta ação com reflexão, por meio do encontro com o não-eu, possibilita novas ações decorrentes deste encontro, configurando-se, desde nossa análise, como uma característica ontológica humana. Ele gera a comunicação que se antagoniza aos comunicados. Dando continuidade às reflexões, abordaremos na próxima subseção a ação humana sob a perspectiva comunicativa e dialógica.

3.2 Ação humana comunicativa e dialógica: explorando convergências teóricas

Almejamos, nesta subseção, refletir como a ação humana no mundo – ou seja, a *práxis* humana – é também *práxis* comunicativa e dialógica. Para tanto, além de dialogarmos com as formulações teóricas de nosso principal referencial, Paulo Freire, examinaremos também alguns postulados do filósofo alemão Jürgen Habermas, que abordou aspectos fundamentais daquilo que concebemos como *práxis* comunicativa dialógica.

Antes disso, porém, destacamos a advertência de Leite (2023) para aqueles que buscam convergências entre o pensamento destes dois autores. Ele nos indica que Freire e Habermas não dividem uma teoria, mas ocupam lugares comuns ao teorizar sobre mesmos conceitos: diálogo e comunicação. Para ele, muitas vezes os dois autores são interligados por uma “conveniência acadêmica”, que os coloca dentro de um mesmo leque de compreensões, o que impede um aprofundamento nas convergências que as duas teorias compartilham.

Buscaremos, assim como Leite (2023), explorar o pensamento destes dois autores para além de seus lugares comuns. Pretendemos demonstrar, de forma pragmática, como a ação comunicativa de Habermas e a ação dialógica de Freire, sem serem confundidas como equivalentes, apontam caminhos próprios. Ambas abordagens contribuem para o

entendimento que almejamos acerca da ação humana mediada pela comunicação e pelo diálogo.

3.2.1 – Ação comunicativa – contribuições habermasianas

Toda a interação que se propõe a ser comunicativa e dialógica racionaliza ou reflete a realidade, tendo vista um fim. Essa racionalização da realidade é atuante desde as interações mais simples, até as mais complexas. Se a comunicação gerada pelo diálogo é *práxis*, ou seja, ação humana no mundo, podemos afirmar que essa *práxis* (comunicativa e dialógica) é a forma pela qual a cultura humana se estabelece, se reconstrói e se aprimora na “sociedade da informação” (FLECHA; PUIGVERT, 2001).

Ao associarmos o diálogo ao que Habermas teoriza como “ação comunicativa”, compreendemos que ela se configura como um modelo ideal de interação, no qual as pessoas utilizam a linguagem para se organizarem socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna (GONÇALVES, 1999). Esse consenso, mesmo quando atravessado pelo dissenso em algum momento, constitui a própria “racionalidade comunicativa” (HABERMAS, 2019).

Esse conceito de *racionalidade comunicativa* traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria à fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital. (HABERMAS, 2019, p. 35-36)

O modelo ideal de interação, destacado por Gonçalves (1999), é o pano de fundo em que Habermas se baseia para discorrer sobre a racionalidade comunicativa. A forma racional do ser humano estabelecer sua *práxis* é, justamente, a busca por exteriorizar, por meio da ação comunicativa, suas formulações subjetivas, comparando-as com as de outros sujeitos e alcançando o entendimento integral sobre determinado objeto.

Este modo de se chegar à racionalidade (por vias comunicativas) antagoniza-se à construção da razão instrumental ou técnica criticada por Habermas, que despreza o debate e a interação entre agentes para as tomadas de decisão, algo bem próximo do que Freire caracterizou como o antidiálogo. Gonçalves (1999) nos auxilia a compreender o ponto central da crítica habermasiana ao explicar que:

A causa dos graves problemas da sociedade industrial moderna, para Habermas, não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas, sim, na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano, que deixa de lado a discussão sobre questões vitais em torno das quais uma sociedade decide o rumo da sua história. (GONÇALVES, 1999, p. 130)

Por meio da ação comunicativa, com o objetivo de constituir uma racionalidade comunicativa, Habermas desloca o entendimento de uma razão centrada no sujeito para uma razão intersubjetivamente construída. Por conseguinte, entendemos que a razão centrada no sujeito produz compreensões limitadas, sempre associadas à racionalidade instrumental e a percepções individuais e unilaterais. Em contraste, a razão constituída sobre bases comunicativas, fundamentada por meio do diálogo, é aquela que pode conduzir o sujeito à conscientização e ao rompimento de relações opressoras.

Quando um dia tiver sido arrasada a fortaleza da razão centrada no sujeito, também cairá sobre si mesmo o logos, que manteve durante tanto tempo a interioridade protegida pelo poder, vazia por dentro e agressiva por fora. Terá então de se entregar ao seu outro, seja ele qual for. (HABERMAS, 1998, p. 288)

Adiante criticando a razão instrumental centrada no sujeito, Habermas (1998, p. 291), indica que:

A razão centrada no sujeito encontra os seus (critérios em) padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objectos possíveis ou dos estados de coisas. Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjectivo. A razão comunicacional encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação directa ou indirecta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjectiva e coerência estética.

Logo, a racionalidade tem mais a ver com a forma como se trocam saberes e conhecimentos, do que com a posse dos mesmos (HABERMAS, 2019). Nesse sentido, os procedimentos metodológicos que articulam os processos de ensino-aprendizagem têm um papel de destaque, devido à potencialidade que possuem para construir um ambiente propício para à troca de saberes.

O agir comunicativo, que visa a racionalidade comunicativa, uma das teorias na qual buscamos apoio para compreender a relação entre o conceito de “diálogo” e as ações humanas, encontra no referencial freireano um lugar comum com relação à *práxis*, que decorre somente do encontro com o outro, ou seja, do “eu” com o “não-eu”, por meio da exteriorização.

A exteriorização, empreendida por meio da argumentação, decorre da tentativa de se tentar fazer entender em relação a algo. É, portanto, o conceito processual da racionalidade, configura-se como o potencial racional ancorado na base de validade do discurso (HABERMAS, 1998). Desde este ponto, percebemos a razão que se constrói pela via comunicativa como um passo além das opiniões subjetivas (a princípio limitadas), em favor de um “acordo racionalmente motivado” (HABERMAS, 1998). Esse acordo é interpretado pelo consenso que foi submetido ao dissenso e, ainda que carregue traços deste dissenso, apresenta novas acepções aos sujeitos.

Suponhamos que a opinião “p” represente o mesmo cabedal de saber de que A e B dispõem. Ora, A (que é um entre muitos falantes) participa de uma comunicação e propõe a asserção “p”, ao passo que B, como ator (solitário), escolhe os meios que ele, em virtude da opinião “p”, considera apropriados numa dada situação para alcançar um efeito desejado. A e B empregam o mesmo saber de maneira diversa. Num dos casos, a referência a fatos e a capacidade de fundamentação da exteriorização possibilitam o entendimento mútuo entre participantes da comunicação sobre algo que acontece no mundo. É constitutivo para a racionalidade da exteriorização que o falante manifeste uma pretensão de validade criticável em favor do enunciado “p” que possa ser aceita ou refutada pelo ouvinte. (HABERMAS, 2019, p. 36)

Constatamos, assim, que a pretensão de validade criticável em prol de um enunciado encontra, no agente que faz o papel de ouvinte em um diálogo, a possibilidade de ser aceita ou refutada. A razão constituída sobre bases comunicativas representa a possibilidade de exteriorização, crítica, construção e reconstrução de saberes por meio da troca e interação, caracterizando, assim, um acordo racionalmente motivado. A possibilidade de manejar o conhecimento dessa forma gera o entendimento mútuo, por meio da constituição intersubjetiva dos enunciados. Diferentemente disso, observamos no exemplo citado no excerto anterior que a ação de um agente B, motivado por uma razão centrada em si (razão instrumental), define unilateralmente e arbitrariamente a forma como um enunciado é proposto, impedindo seu manejo por meio do diálogo. Ao apresentar unidirecionalmente sua opinião, essa individualidade de enunciados torna-se sua própria limitação.

O apoio teórico, advindo das reflexões de Habermas (1998; 2019), nos conduz ao entendimento de que o diálogo, mais do que uma interação entre duas ou mais partes, é a ponte que conduz à racionalidade em torno de um mesmo objeto cognoscível. Os argumentos de que um sujeito dispõe para se fazer entender, na teoria da ação comunicativa, são, portanto, os “[...] meios com os quais é possível obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade levantada pelo proponente

de forma hipotética; com eles pode-se transformar opinião em saber. (HABERMAS, 2019, p. 61-62)”.

Logo, o diálogo, enquanto expressão das argumentações destacadas por Habermas, ao buscar transformar opinião em saber, constitui-se como “prosseguimento reflexivamente direcionado do agir que se orienta por outros meios ao entendimento (HABERMAS, 2019, p. 61)”. É, pois, a própria ação humana reflexiva comunicativa e dialógica, ou mais precisamente, aquilo que apresentamos como *práxis* comunicativa dialógica. O contato dialógico, ou seja, aquele gerado pelo diálogo, estabelece pontes intersubjetivas que movem os sujeitos a romperem a razão centrada em si, em favor de uma razão construída com seus semelhantes. Partilhando deste entendimento, Merquior (2018) destaca o diálogo como o “Santo Graal” habermasiano.

O diálogo é, portanto, o elemento articulador que conduz à racionalidade. É o próprio mediador das interações sociais e, na perspectiva habermasiana, o alicerce para a construção do pensamento e da consciência. Ao tratar da consciência, Habermas rompe com a noção de uma consciência construída dentro do próprio sujeito, direcionando nosso entendimento para compreendê-la como algo articulado por meio das relações sociais.

O trabalho da desconstrução, por mais entusiasta que seja, só pode ter consequências definíveis quando o paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído por outro, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjectiva de indivíduos, que socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente. (HABERMAS, 1998, p. 288)

Logo, a interação gera intercompreensão; por meio dessa intercompreensão, nos constituímos em nossa subjetividade. Em um paralelo analítico, podemos entender a consciência que Habermas opõe à intercompreensão como a consciência ingênua descrita por Freire. Arriscamo-nos a dizer que a transitividade desta consciência ingênua para uma consciência crítica, em Habermas, pode ser aproximada da perspectiva da intercompreensão.

No paradigma de intercompreensão é, antes, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam os seus planos de acção através de um acordo entre si sobre qualquer coisa no mundo. Enquanto o ego executa um acto de fala e o alter define posição perante ele ambos entram numa relação interpessoal. Esta é a estrutura através do sistema das perspectivas intercruzadas de falantes, ouvintes e assistentes não participantes. (HABERMAS, 1998, p. 277)

O paradigma da intercompreensão é, portanto, a relação intersubjetiva de indivíduos, que ao se relacionarem por meio da comunicação, se reconhecem mutuamente

(HABERMAS, 1998). Este paradigma substitui a “consciência de si”, de um sujeito que conhece e age isoladamente (HABERMAS, 1998).

Com o objetivo de aproximar estas compreensões de nosso objeto de pesquisa, entendemos que os processos de ensino-aprendizagem, mediados por parâmetros da ação comunicativa teorizada por Habermas, possibilitam a desconstrução do entendimento centrado em si, visando à intercompreensão. O conhecimento construído dentro desta perspectiva é crítico e criativo, justamente por ter sido submetido à crítica, transformado e aprimorado, gerando novos paradigmas de compreensão da realidade e novos conhecimentos.

É bem verdade que, para que isso ocorra, é necessário que os sujeitos, ativos na comunicação por meio do diálogo, adotem uma postura, de fato, dialógica. Dentro da perspectiva habermasiana, a razão comunicativa só se desenvolve diante da aceitação da pretensão de validade dos argumentos. Ou seja, Habermas nos auxilia a deslocar a noção de argumento da força para a força do argumento.

Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade. (HABERMAS, 2019, p. 48)

Logo, na comunicação gerada pelo diálogo, as pessoas racionais – ou seja, aquelas motivadas pela construção da razão comunicativa – ao se comunicarem por meio da exteriorização de seus argumentos, se dispõem a construir um conhecimento por meio do encontro com o não-eu. Essa exposição ao não-eu deve ser bem definida e convicta, pois é necessária a capacidade de absorver críticas, entendendo-as como uma etapa necessária à construção do conhecimento e não uma afronta.

Freire (2023) nos aponta que o diálogo que exclui o dissenso é ingênuo. Nas teorizações de Habermas, percebemos que este dissenso traz a possibilidade da autodesconstrução no encontro com o outro, para um novo reconstruir-se, de forma comunicativamente racional. Ou seja, ao expor-se por meio de suas argumentações, o sujeito que é contrariado por outro argumento mais contundente que o seu deve reconhecer a possibilidade de autorreflexão e autocrítica.

As reflexões feitas até aqui sugerem que se atribua a racionalidade de uma exteriorização à sua disposição de sofrer críticas e à sua capacidade de se fundamentar. A exteriorização cumpre os pressupostos de racionalidade à medida que concretiza o saber falível: com isso, ela faz referência ao mundo objetivo, ou seja, mantém relação com os fatos e permanece acessível a um julgamento objetivo. (HABERMAS, 2019, p. 34)

Diferentemente disso, o sujeito que, ao ser contrariado por um argumento mais contundente que o seu, recusa-se a revisar seu argumento, rompe suas vias comunicativas e assume uma posição agressiva ou passiva agressiva, perdendo a oportunidade de se deixar conduzir pelo diálogo à construção do conhecimento, ou seja, à racionalidade comunicativa.

A capacidade de fundamentar exteriorizações racionais, por parte das pessoas que se portam racionalmente, corresponde à sua disposição de se expor à crítica e participar regularmente de argumentações, sempre que necessário. (HABERMAS, 2019, p. 49)

Logo, o agir comunicativo necessita de pessoas racionais. Habermas (2019), ancorado em sua teoria da ação comunicativa, nos auxilia a compreender de forma mais clara o que constitui uma pessoa racional ao apontar que:

Denominamos racional uma pessoa que interpreta sua natureza elementar à luz de padrões valorativos culturalmente aprendidos; mas muito mais quando ela é capaz de assumir uma postura reflexiva diante dos próprios padrões valorativos que interpretam as carências elementares. (HABERMAS, 2019, p. 52)

A capacidade de assumir uma postura reflexiva, de expor-se por meio da exteriorização dos argumentos, bem como a possibilidade de desconstrução e reconstrução de paradigmas obsoletos, torna uma pessoa racional. Argumentamos que uma pessoa racional constitui aquilo que apontamos como um agente comunicativamente motivado. Consideramos “agente” dada sua posição ativa (mesmo quando exerce a função de ouvinte, receptor de uma pretensão de validade), e comunicativamente motivado dada sua abertura à comunicação gerada pelo diálogo.

Estas colocações nos levam a considerar também a aprendizagem por meio do diálogo como requerente desta postura aberta, pois a construção do conhecimento depende da constante desconstrução e (re)construção de paradigmas de entendimento.

Enquanto a possibilidade de críticas a exteriorizações racionais e a capacidade de fundamentação que lhes é própria limitam-se a *dar indício* da possibilidade de argumentação, os processos de aprendizado *dependem* de argumentações e é por meio destes últimos que angariamos conhecimentos teóricos e discernimentos morais, renovamos e ampliamos a linguagem avaliativa e suplantamos autoenganos e dificuldades de entendimento. (HABERMAS, 2019, p. 57)

A título de síntese desta breve contextualização da complexa teoria da ação comunicativa de Habermas, podemos aferir que o autor nos conduz ao entendimento de que a subjetividade se constrói pela intersubjetividade. Logo, a racionalidade comunicativa, ou seja, a capacidade de pensar, julgar, examinar e criticar, provém da ação complementada pelo encontro com o outro. A consciência pode se expandir, portanto, na medida em que compreendemos que o pensamento sobre si se relaciona diretamente com o pensamento coletivo, aquele que se dá no encontro entre sujeitos e nos processos de intercompreensão.

3.2.2- Ação dialógica – contribuições freireanas

Diante de nossa revisão acerca da teoria de Habermas, compreendemos que o diálogo é a expressão comunicativa que visa à racionalidade. Posto dessa forma, podemos inferir que a busca da razão, por vias comunicativas (ou seja, pelo diálogo), é o próprio “pensar certo”. Na perspectiva freireana, o pensar certo afasta-se da polêmica ao aproximar-se do diálogo, ou seja, “O pensar certo é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2011, p. 39)”

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 31)

O diálogo e a comunicação perpassam por toda a obra de Paulo Freire, dada a importância que o autor dá a esses aspectos. Logo, é possível que já tenhamos abordado direta ou indiretamente as relações dialógicas e comunicativas sob a ótica freireana. Porém, nesta subseção, buscaremos abordar de forma mais direta sua teoria da ação dialógica, objetivando complementar os entendimentos advindos da revisão teórica sobre a ação comunicativa, teorizada por Habermas. Por meio desta complementação, explorada a partir dos “lugares comuns”, buscaremos assentar os entendimentos que temos tentado construir sobre a *práxis* comunicativa dialógica.

A teoria da ação dialógica de Paulo Freire constitui-se de elementos que evocam a dialogicidade da ação. Por este entendimento, toda teoria freireana que temos abordado até aqui nos auxilia a compreender essa construção. Ainda assim, nesta subseção, destacamos de forma mais direta e enfática os quatro elementos que compõem a teoria da

ação dialógica de Freire, sendo eles: a colaboração; a união; a organização; e a síntese cultural.

Enquanto a teoria da ação comunicativa de Habermas nos auxilia a entender melhor as formas pelas quais o mundo é compreendido e a razão é alcançada por meio da comunicação, a teoria da ação dialógica de Freire se mostra voltada para a libertação e a justiça social. É necessário resgatarmos os elementos abordados na subseção 2.3, que tratam justamente do comprometimento dos sujeitos com os temas de sua época e com o desvelamento das causas primárias de seus problemas.

Logo, a colaboração, primeiro elemento constitutivo da teoria da ação dialógica, é, de certa forma, o próprio comprometimento com os temas que necessitam de transformação na sociedade. A colaboração, portanto, indica a ação conjunta para a transformação da realidade; não é uma mera colaboração para uma atividade em grupo, mas se aprofunda na medida em que busca comprometer os sujeitos em torno de um objeto comum, neste caso, a justiça social.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica um sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. (FREIRE, 2002, p. 165)

A colaboração, na perspectiva dialógica, implica a comunicação, pois somente por meio dela os sujeitos podem encontrar-se em torno de um mesmo objeto. O diálogo funda a colaboração; não há espaço para a conquista, mas sim para a adesão, pois o diálogo não maneja, não domestica e não impõe (FREIRE, 2002). É algo que acontece entre sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo (FREIRE, 2002).

Este encontro não conduz ao nada, não é leviano, muito menos perdido entre objetivos confusos. Pelo contrário, é um encontro proposital, com objetivos claros e que, por meio do diálogo, propõe aos sujeitos sua situação como ponto de partida para a reflexão e a transformação da realidade. O que defende a teoria dialógica da ação, portanto, “[...] é que a denúncia do “regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria” seja feita com suas vítimas a fim de buscar a libertação dos homens em co-laboração com eles. (FREIRE, 2002, p. 171)”.

Ao criticar a teoria antidialógica da ação, ou seja, aquela que domina, conquista e impõe, Freire (2002) indica que um dos traços antidialógicos mais contundentes é a divisão. Por meio da divisão dos oprimidos, mais facilmente se mantém a opressão. É o

próprio “dividir para conquistar”, expressão utilizada pelo imperador romano Júlio César (100 a.C. – 44 a.C.), que partia desta estratégia para o domínio e a conquista dos povos. Não coincidentemente, quando tratamos da libertação, a divisão dos sujeitos se mostra como algo a ser transformado e modificado.

Em oposição à divisão, Freire (2002) destaca como outro elemento constitutivo da teoria da ação dialógica a união, o oposto da divisão.

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação. (FREIRE, 2002, p. 171)

A união é muito mais difícil de ser praticada do que a divisão, assim como a libertação é muito mais difícil para o coletivo que a almeja do que a opressão para os dominadores, pois ambas (união e libertação) decorrem da adesão já mencionada. Podemos compreender, portanto, que a ação dialógica é mais complexa e mais difícil de ser alcançada do que a antidialógica, já que não se trata da conquista, mas do convencimento.

As convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais; através do diálogo se tratará de convencer com amor; o contrário seria o sectarismo. O sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico, os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história. (FREIRE, 2023, p. 49)

A comunicação e o diálogo se mostram como elementos essenciais para a adesão dos sujeitos. Nesse sentido, “O objetivo da ação dialógica está [...] em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.” (FREIRE, 2002, p. 173).

A colaboração e a união, portanto, decorrem de um esforço crítico e reflexivo daqueles que se encontram para pronunciar o mundo e, por meio de sua pronúncia, transformá-lo. Somos realistas sobre o alcance que uma educação pautada em processos dialógicos tem para a realidade dos sujeitos; todavia, acreditamos que os sujeitos que se encontram, mediados pelo diálogo, têm a potencialidade de transformar, primeiramente, sua realidade subjetiva e, a partir da união em torno de um mesmo propósito, aumentar o alcance de suas ações.

Os elementos descritos até aqui (colaboração e união) decorrem de movimentos articulados, com uma intencionalidade bem definida. Nesse sentido, Freire (2002) destaca a necessidade da organização, o terceiro elemento constitutivo da teoria da ação dialógica.

Enquanto na teoria da ação antidialógica, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador, na teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como seu oposto antagônico, a organização das massas populares. (FREIRE, 2002, p. 175)

A teoria da ação dialógica é o terreno fértil para que as ações mediadas pelo diálogo e pela comunicação tomem forma, fundamentando-se na colaboração e união organizada dessas massas. Ressaltamos que, para os propósitos investigativos em torno de nosso objeto de pesquisa, compreendemos que a sala de aula, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é um cenário propício para que a ação dialógica tome forma.

A ação dialógica caracteriza-se pela superação de qualquer aspecto induzido (FREIRE, 2002). Os aspectos induzidos dão lugar ao entendimento dialógico, que se dá, do ponto de vista teórico que assumimos aqui, pelo diálogo. É dentro do prisma comunicativo dialógico de ação que acreditamos que a educação possa ser libertadora, crítica, reflexiva e criativa. Logo, as ações contidas nos processos de ensino-aprendizagem dialógicos, correspondem à tentativa de construção e reconstrução dialogada de entendimentos que visam o rompimento de situações de opressão.

Estas ações, que são também culturais de acordo com Freire (2002), incidem sobre a estrutura social em que vivemos, daí decorre a manutenção ou transformação da mesma. Já destacamos a condição dialética entre a permanência e a mudança, refutando a ideia de uma mudança abrupta e contínua que rompa com a estrutura social tal como ela é, porém reconhecendo a necessidade de transformação das situações que conduzem à opressão.

Freire, ao teorizar sobre a ação dialógica, também reconhece a necessidade de manutenção da dialeticidade entre permanência e mudança. Logo, a síntese das ações culturais dialógicas, ou seja, a síntese cultural, quarto elemento da ação dialógica, reconhece que:

O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade permanência-mudança (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens. (FREIRE, 2002, p. 179)

Sendo assim, não se trata do rompimento com a estrutura social, mas sim da transformação dos aspectos dominadores da sociedade em que vivemos. Freire (2002) indica que, na síntese cultural da ação dialógica, não há invasores ou modelos impostos, mas sim os sujeitos colaborativos, unidos e organizados, fazendo da realidade seu objeto de análise crítica e, assim, integrando-se no processo histórico. A síntese cultural, portanto, não nega as diferenças, mas se funda nelas; o que ela de fato nega é a invasão de uma visão de mundo sobre a outra (FREIRE, 2002).

Esses aspectos constitutivos da teoria da ação dialógica remetem, portanto, ao entendimento de que o diálogo, que é ação e, por isso, *práxis*, ao fomentar a comunicação, designa os elementos básicos para a reflexão sobre a sociedade, sobre a dialeticidade entre permanência e mudança, e sobre a libertação e transformação de relações opressoras. Estamos, portanto, frente a um modelo teórico de ação que é libertário e mediado pelo elemento básico que complementa nosso objeto de pesquisa, ou seja, o diálogo.

3.3 *Práxis comunicativa e dialógica, para além dos lugares comuns: a teia dialógica*

Iniciamos esta subseção parafraseando o título do estudo de Leite (2023), intitulado “Habermas e Paulo Freire: para além dos lugares-comuns”. Em uma revisão teórica dos dois autores Leite (2023) ressaltou a convergência pouco explorada entre eles, para além dos lugares comuns. Buscamos também romper com a conveniência acadêmica, que coloca Habermas e Freire dentro de um mesmo leque de compreensões, de acordo com a necessidade dos estudos.

O cotejamento sistemático entre as obras de Habermas e Paulo Freire, realizado com coerência lógica, e não sob o impulso de “imperativos de vontade”, revela tensões analíticas – ou mesmo paradoxos – que não deveriam ser ignoradas pelo “projeto acadêmico” que anseia por uma articulação paradigmática entre ambos, sob risco de perda de credibilidade. (LEITE, 2023, p. 14)

Podemos destacar, por exemplo, em uma dessas tensões analíticas, o conceito de “consciência”, que, sob o olhar dos dois autores, remete a parâmetros diferentes. Apesar da possibilidade de aproximação entre conceitos diferentes, percebemos que Habermas interpreta a consciência como a construção do ser humano com ele mesmo (consciência de si), indicando a intercompreensão como um passo além dessa consciência, enquanto Freire explora as possibilidades de manejo e transitividade da consciência, motivada pelo encontro entre sujeitos.

É possível também analisarmos que as duas teorias visam pretensões diferentes quanto ao fim último da *práxis* humana. Enquanto Habermas indica que a ação comunicativa remete a uma racionalidade comunicativamente construída, Freire articula o compromisso da ação para a transformação social. Não se trata de apontar que Freire não reconhece ou aborda o entendimento intersubjetivamente construído, ou que Habermas não reconhece a necessidade da transformação, mas sim que os dois autores enfocam prismas diferentes ao tratar sobre a ação humana.

Para os propósitos desta seção, mais do que reconhecer os pontos de desencontro das duas teorias, buscamos explorar a teoria da ação comunicativa de Habermas e a teoria da ação dialógica de Freire, a fim de compreendermos como a *práxis* humana se dá de forma comunicativa e dialógica. Esta compreensão será de extrema importância para verificarmos os caminhos percorridos pelo diálogo diante da ação humana.

Os lugares comuns que buscamos explorar entre Habermas e Freire se dão no sentido de construir, de forma pragmática, um entendimento que nos auxilie a materializar nossa compreensão sobre a *práxis* comunicativa e dialógica. Esta compreensão nos é útil na medida em que nos possibilita reconhecer e refletir sobre como a ação humana, mediada pelo diálogo, tem impactos na sala de aula e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Logo, a *práxis* comunicativa e dialógica, entendida, do nosso ponto de vista, como a ação humana refletida por meio da intercomunicação, por ser ação e supor movimento, é impulsionadora dos aspectos contidos nas duas teorias analisadas nesta seção, sendo também fundamentada pelos mesmos aspectos. Ou seja, ela ganha força na medida em que é exercida. Embora utilizemos conceitos das duas teorias analisadas, evitamos passar a impressão de que estamos diante de uma colcha de retalhos composta por remendos teóricos dos dois autores. Procuramos explorar aspectos inerentes às duas teorias, que nos auxiliam a materializar a *práxis* comunicativa dialógica dentro de um ciclo, no qual o diálogo não tem um fim em si mesmo, mas é produto da ação humana que visa a construções epistemológicas e ações no mundo.

Voltando a análise para o nosso objeto de pesquisa, compreendemos que esta *práxis* comporta a potencialidade de estabelecer pontes intersubjetivas para comunicação da cultura do eu e reconhecimento da cultura do não-eu. Nesse sentido, ampliamos nossos “sistemas interpretativos da realidade”.

Em vez disso, refiro-me primeiramente aos sistemas interpretativos ou imagens de mundo culturais, os quais espelham o saber básico de grupos sociais, além de garantir um nexo em face da multiplicidade das orientações desses grupos para a ação. (HABERMAS, 2019, p. 93)

Logo, a reflexão sobre os efeitos da mencionada *práxis* se mostra relevante para os propósitos de nossa pesquisa, pois ao reconhecermos a possibilidade de ampliação dos sistemas interpretativos para uma dimensão intercultural, verificamos que há a possibilidade de construir uma ponte comunicativa e dialógica entre a cultura dos alunos e a cultura acadêmica, letrada e científica, que, por vezes, destoa da sua.

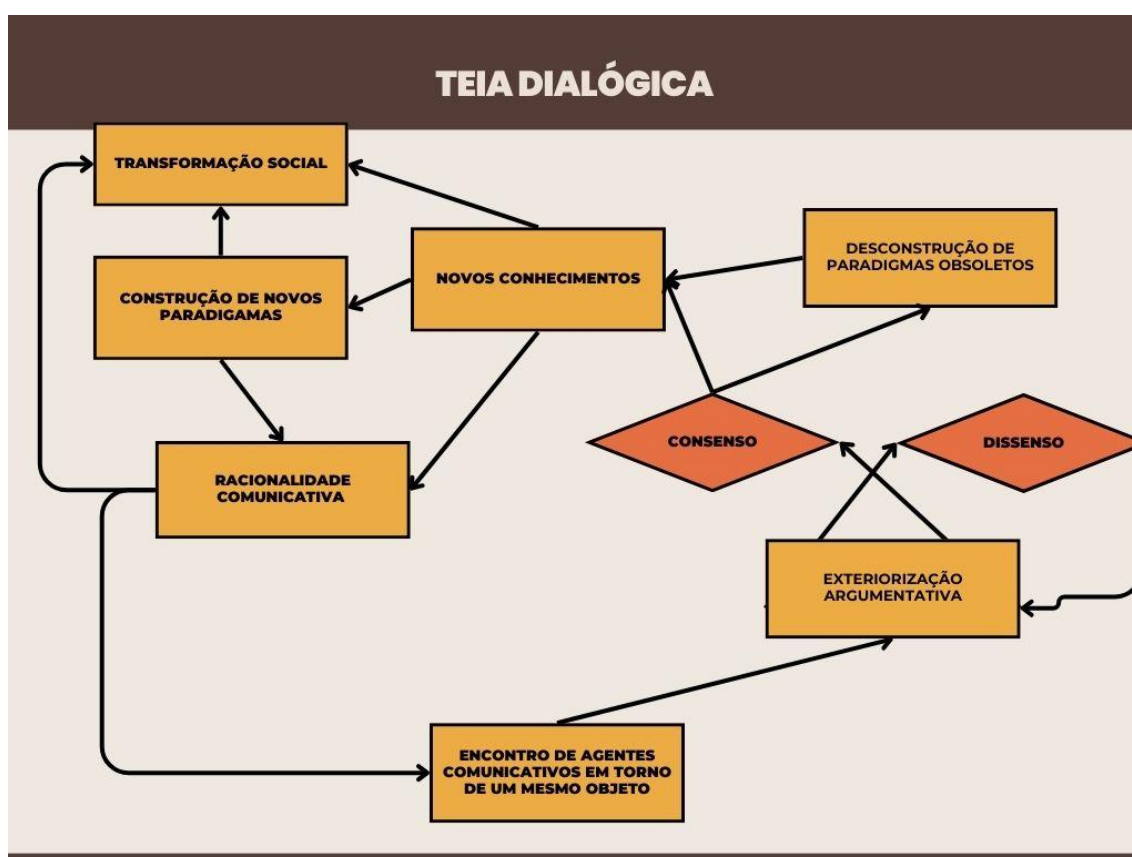
A *práxis* comunicativa dialógica é, portanto, comunicativamente motivada, pois insere os agentes ativos na comunicação em uma relação de trocas epistemológicas. Essas trocas favorecem o reconhecimento do outro e, a partir desse reconhecimento, oferecem a possibilidade de conhecer o inédito, de se desconstruir e se reconstruir diante de um objeto que se pretende conhecer.

O diálogo, enquanto *práxis*, não tem um fim em si mesmo, mas é a ponte para a intercompreensão, para a transformação de paradigmas de entendimento obsoletos e de situações de exclusão e opressão. A *práxis* comunicativa dialógica, do nosso ponto de vista, é a materialização das ações que nutrem e são nutridas pelo diálogo. Se a compreendemos como ação, por consequência, a entendemos como movimento, pois nenhuma ação é inerte. Vislumbramos um movimento direcionado por um ciclo dialógico que, ao ser iniciado pelo encontro de agentes comunicativamente motivados, produz efeitos, transformações e conhecimentos.

Para ilustrar nossa compreensão sobre a revisão literária e sobre o ciclo dialógico intermediado pela *práxis* que temos argumentado, nos inspiramos no conceito de “teia alimentar” para propor a ideia de uma “teia dialógica”. A teia alimentar difere da representação popular de uma cadeia alimentar, pois a cadeia alimentar supõe uma relação linear entre seres vivos de um ecossistema que se alimentam. A teia alimentar, por outro lado, representa diversas cadeias que se inter cruzam e estabelecem relações de forma multidirecional.

Da mesma forma, a teia dialógica que propomos como ilustração da teoria abordada representa um movimento intermediado pela *práxis* comunicativa dialógica, em relações multidirecionais de elementos que se cruzam. Este movimento é o ciclo dialógico presente naquilo que vislumbramos como uma teia, conforme pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Representação da teia dialógica



Fonte: elaborada pelo autor.

Indicamos que a teia dialógica é a sistematização da revisão teórica sobre o diálogo e a *práxis* relacionada a ação intermediada pela comunicação. Ela tem como pano de fundo as condições necessárias ao diálogo, propostas por Freire e destacadas na subseção 3.1. Essas condições são representadas pela cor cinza, que aparece no fundo da imagem. Ressaltamos que as condições necessárias ao diálogo formam o pano de fundo de toda a teia dialógica, pois sua necessidade se dá não somente no momento em que os agentes comunicativos se encontram, mas ao longo de todo o ciclo percorrido na teia proposta. Pensamos dessa forma porque, em momentos diversos do ciclo que propomos, principalmente nos cruzamentos entre consenso e dissenso, as condições podem se modificar, rompendo com o ciclo dialógico da teia.

Neste ambiente de encontro entre agentes comunicativamente motivados, a *práxis* comunicativa dialógica pode mediar o ciclo percorrido pelo diálogo, representado pela teia dialógica. A *práxis*, por ser ação, supõe movimento, este movimento é indicado pelas setas que interligam os diferentes momentos do diálogo descritos na teia. Logo, as setas indicam todo movimento que se dá por meio da *práxis* comunicativa dialógica.

O encontro de agentes comunicativamente motivados em torno de um mesmo objeto gera as exteriorizações argumentativas que podem conduzir ao consenso ou ao dissenso, inclusive se cruzando, ora concordando, ora discordando das pretensões de validade decorrentes das argumentações. Nesse sentido, o dissenso e o consenso, assim como a própria ideia de teia, não são lineares, mas podem oscilar, avançando ao consenso ou regredindo ao dissenso, na medida em que as pretensões de validade são mais ou menos aceitas pelos agentes comunicativos. Sua representação em losangos de cor avermelhada visa ilustrar a tensão entre concordância e discordância.

Na medida em que a crítica às pretensões de validade de uma argumentação ocorre, o dissenso conduz o diálogo a novas argumentações. Acreditamos que essa relação entra em um ciclo contínuo até que as pretensões de validade do argumento sejam aceitas, ou parcialmente aceitas (já que acreditamos que o convencimento por meio de um argumento pode ou não ser integral) pelos agentes de um diálogo. É necessário ressaltar que um agente comunicativamente motivado não deve rejeitar a pretensão de validade de um argumento alheio ao seu por intransigência, teimosia ou apego ao seu ponto de vista, mas sim por convicções que também são exploradas por meio de suas próprias argumentações.

Mesmo reconhecendo a necessidade do dissenso, sob risco de tornar o diálogo ingênuo (FREIRE, 2023), apontamos que a desconstrução de paradigmas obsoletos e a construção de novos conhecimentos passam, em maior ou menor escala, pelo consenso. Consenso e dissenso, de nosso ponto de vista, não podem ser considerados estados nos quais os agentes comunicativos chegam e permanecem; sua oscilação ocorre na medida em que as reflexões são desencadeadas. Contudo, o avanço do diálogo à desconstrução de paradigmas obsoletos e aos novos conhecimentos, carrega consigo o consenso, ainda que seja um consenso parcial e oscilante. Aproximamos essa compreensão do conceito de “acordo racionalmente motivado” (HABERMAS, 1998). Logo, em qualquer momento do ciclo proposto na teia, é possível que novos dissensos conduzam o diálogo a novas argumentações, exigindo novos acordos.

O consenso, ainda que parcial, conduz a dois momentos distintos: a aquisição de novos conhecimentos e a desconstrução de paradigmas obsoletos por parte dos agentes comunicativos. Estes dois momentos são distintos e não dependentes, pois acreditamos que é possível que a argumentação sobre determinado objeto encontre, no agente que exerce papel de ouvinte, um terreno pouco explorado. Ou seja, diante de uma

argumentação, é possível que se apresente uma situação inédita que, ao passar pelo consenso daquele que ouve, não implica a desconstrução de um paradigma obsoleto, devido justamente à ausência de um paradigma antigo construído sobre esse objeto inédito.

Logo, os novos conhecimentos conduzem à construção de novos paradigmas, seja diretamente por meio do consenso, seja antecedido pela desconstrução de paradigmas obsoletos, a depender da experiência prévia dos agentes acerca de determinado objeto. Esses novos paradigmas alimentam a racionalidade comunicativa, assim como os novos conhecimentos. Novamente, recorrendo à Figura 1, percebemos que tanto os novos conhecimentos quanto os novos paradigmas alimentam a racionalidade comunicativa em uma relação não necessariamente dependente. Pensamos assim devido ao fato de que os novos conhecimentos, ao serem gerados pela *práxis* comunicativa dialógica, já são a expressão de uma racionalidade comunicativa. A construção de novos paradigmas é o refinamento desses novos conhecimentos; ambos alimentam a racionalidade à qual os agentes comunicativos chegam.

A racionalidade comunicativa, enquanto a soma dos novos conhecimentos gerados e o refinamento deles pela construção de novos paradigmas, retroalimenta a *práxis* comunicativa. Este último caminho percorrido pelo diálogo na teia dialógica ocorre porque, assim como Habermas (2019), acreditamos que a intercompreensão entre agentes comunicativos amplia seus sistemas interpretativos, ampliando seus olhares para novos objetos e, conseqüentemente, gerando novos encontros em torno de objetos cada vez mais complexos. É, portanto, o próprio processo de comprometer-se cada vez mais com sua realidade e com os temas de sua época.

Além disso, contemplando nosso principal referencial para esta pesquisa, entendemos que, também de forma não dependente, novos conhecimentos, novos paradigmas e até mesmo a racionalidade comunicativa podem conduzir à transformação social. Novamente, destacamos que a transformação que argumentamos aqui está relacionada ao contexto dos agentes comunicativos, podendo ser expandida para instâncias maiores, mas sempre partindo de um contexto menor de ação.

Traçamos, portanto, nesta seção, os entendimentos que nos orientam quanto ao diálogo e a ação humana motivada pela comunicação dialógica. Nossa sistematização dos

conceitos por meio da teia dialógica buscou ilustrar os caminhos percorridos pelo diálogo diante da ação dos sujeitos, de acordo com a revisão teórica que realizamos.

4 EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Argumentamos nesta pesquisa que a perspectiva dialógica se apresenta como uma das possibilidades mais proeminentes para uma educação que se proponha progressista, crítica e conscientizadora. Nesse sentido, embasados pelo que discutimos sobre educação (Seção 2) e diálogo (Seção 3), nesta quarta seção buscamos apontar o que compreendemos sobre a educação dialógica, ou seja, a educação escolar mediada por aspectos dialógicos.

Até aqui, apresentamos o conceito “diálogo” como um paradigma epistemológico, sustentado pela *práxis* comunicativa dialógica. Nesta seção, buscaremos argumentar sobre como esse paradigma pode fundamentar as mediações nos processos de ensino-aprendizagem.

4.1 O giro dialógico e a sociedade da informação

É inegável que a sociedade tem vivenciado mudanças estruturais marcantes, que modificam a forma como nos relacionamos, produzimos, aprendemos e ensinamos. É possível afirmar que todas as ações humanas no mundo, sejam elas mediadas ou não por processos reflexivos, têm sido impactadas, em maior ou menor grau, por estas mudanças.

Nesse mesmo sentido, os pesquisadores da *Community of Research on Excellence for All* (CREA)⁷ nos ajudam a compreender o conceito de “giro dialógico”. Discutido principalmente por Ramón Flecha, Jesús Gómez, Adriana Aubert, Lúdia Puigvert, entre outros integrantes da CREA, esse conceito indica a transição da sociedade industrial para a sociedade da informação.

La diferencia principal entre la sociedad industrial y la sociedad de la información es que, en la primera, la clave está en los recursos materiales y, en la segunda, en los recursos humanos y, en concreto, en la selección y procesamiento de la información priorizada. (FLECHA, et al., 2001, p. 86)⁸

Os pesquisadores mencionados argumentam que a sociedade da informação tem início a partir da década de 1970, impulsionada pelas grandes transformações tecnológicas. A liberdade que as pessoas experimentaram a partir desse período

⁷ O CREA se auto declara como uma comunidade de investigação no âmbito da comunidade científica internacional. Para mais informações sobre a instituição acesse: <https://crea.ub.edu/index/>

⁸ (Tradução nossa) A principal diferença entre a sociedade industrial e a sociedade da informação é que, na primeira, a chave reside nos recursos materiais e, na segunda, nos recursos humanos e, especificamente, na seleção e tratamento da informação prioritária.

possibilitou o questionamento de verdades e opiniões anteriormente consideradas intocáveis. Culturas e formas de viver historicamente silenciadas ganharam visibilidade, reivindicando a participação na sociedade e recusando-se a submeterem-se aos padrões hegemônicos, que indicavam as formas como todos deveriam se portar.

Novas possibilidades de existência e expressão ampliaram, em certa medida, a compreensão sobre as múltiplas manifestações culturais humanas. Podemos destacar, por exemplo, as lutas por direitos que acarretaram maiores liberdades para as mulheres, para os negros e para os coletivos hoje representados pela comunidade LGBTQIAP+.

Apesar de Flecha et al. (2001) apontarem que o giro dialógico ocorreu a partir da década de 1970, a luta dos coletivos citados no parágrafo anterior já se desenrolava há muito tempo, e ainda perdura, em um constante vai e vem entre conquistas e retrocessos. Contudo, a soma desses crescentes movimentos contestadores, associada às conquistas de maiores liberdades de existência, marcou esse período de giro dialógico como uma transição da sociedade industrial para a sociedade da informação.

As novas formas de se perceber, se relacionar e existir, contudo, vieram acompanhadas de embates. Ou seja, setores conservadores da sociedade compreendem que as novas liberdades (principalmente as sexuais e de gênero), o questionamento da autoridade, entre outras manifestações insurgentes, representam o declínio social. Nessa linha de pensamento, muitas verdades cristalizadas não devem ser questionadas, e muitos padrões de comportamento deveriam continuar balizando as relações sociais.

Retomamos a reflexão sobre a dialética permanência-mudança, segundo a qual não devemos nos balizar por toda e qualquer mudança simplesmente pelo prisma do novo; porém, também não devemos deixar de reconhecer a necessidade de transformação de algumas relações sociais, principalmente aquelas que geram opressão. A abertura ao questionamento – que, do ponto de vista teórico aqui levantado, já é diálogo – impulsionada pelo giro dialógico, provocou um abalo nas relações sociais, justamente por tensionar essa dialética.

O giro é, portanto, dialógico, pela possibilidade, necessidade e exigência do diálogo. Nossos principais referenciais teóricos apontam a possibilidade de as pessoas, por meio do diálogo, retomarem seu papel de sujeito na sociedade. O giro dialógico, ao anunciar a abertura ao diálogo, aumentou as possibilidades de retomada desse papel. As

imposições da sociedade industrial já não respondem aos questionamentos da sociedade da informação.

Los análisis sociológicos descriptivos demuestran que el diálogo tiene ahora un papel mayor que en la sociedad industrial y aún más, que en las sociedades premodernas. Antes de las revoluciones norteamericanas o francesas, gobernaba quien decía el rey, que tenía un poder hereditario que emanaba de Dios; ahora, en un número creciente de países, el jefe de gobierno y/o de Estado es elegido por los votos de las ciudadanas y los ciudadanos. En la primera mitad del siglo XX, los matrimonios se regían por los roles tradicionalmente reservados a los diferentes géneros y edades; en el siglo XXI, un número creciente de parejas dialoga y negocia constantemente las tareas que debe desarrollar cada persona. (FLECHA et al., 2001, p. 148)⁹

As instituições sociais cada vez mais necessitam revisar os argumentos que as sustentam para responder aos questionamentos da sociedade da informação. Podemos perceber isso pelas discussões modernas sobre temas como democracia, liberdade, entre outras pautas, que estão no centro das discussões contemporâneas e que perpassam diretamente pelas mencionadas instituições. Não queremos com isso dizer que em outros momentos não havia questionamentos, mas é fato que hoje as respostas simples e/ou imposições já não convencem tão facilmente a maior parte das pessoas como antes.

Vislumbramos, portanto, a possibilidade de que a educação dialógica possa aproveitar o anseio questionador que as pessoas têm carregado consigo, bem como a necessidade de pronunciar seu mundo, para propor processos de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades da sociedade da informação.

En las últimas décadas se están produciendo cambios importantes en relación a cómo las personas nos relacionamos unas con otras, con las instituciones, e incluso en la forma cómo se genera conocimiento científico. La tendencia dialógica se encuentra tanto en el salón de nuestro domicilio y en el centro de salud, como en ámbitos de política internacional o en la investigación científica. Esta tendencia muestra que, cada vez más, las personas queremos que lo que concierne a nuestras vidas sea resuelto a través del diálogo y, cuando la vía dialógica se rechaza, entonces la violencia, física o simbólica, se impone. (AUBERT et al., 2009, p.130)¹⁰

⁹ (Tradução nossa) Análises sociológicas descritivas mostram que o diálogo agora desempenha um papel maior do que na sociedade industrial e ainda mais do que nas sociedades pré-modernas. Antes das revoluções americana ou francesa, o rei governava como tendo um poder hereditário emanado de Deus, agora, em um número crescente de países, o chefe de governo e/ou estado é eleito pelo voto dos cidadãos. Na primeira metade do século XX, os casamentos eram regidos pelos papéis tradicionalmente reservados a diferentes gêneros e idades. No século XXI, um número crescente de casais dialoga e negocia constantemente as tarefas que cada pessoa deve realizar.

¹⁰ (Tradução nossa) Nas últimas décadas, mudanças importantes vêm ocorrendo em relação à forma como as pessoas se relacionam entre si, com as instituições e até mesmo na forma como o conhecimento científico é gerado. A tendência dialógica é encontrada tanto na sala de estar de nossas casas quanto no centro de saúde, bem como em áreas de política internacional ou pesquisa científica. Essa tendência mostra que, cada vez mais, as pessoas querem que o que diz respeito às suas vidas seja resolvido por meio do diálogo e, quando o caminho dialógico é rejeitado, então a violência, física ou simbólica, é imposta.

Como ressaltado no excerto citado, há uma tendência crescente entre as pessoas em querer mostrar sua visão de mundo, sua percepção de sociedade e seus conhecimentos. Este é o próprio conceito de “giro dialógico” (AUBERT et al., 2009). Ao abandonarmos a via dialógica nesta pronúncia, a violência física ou simbólica se impõe. Daí decorrem diversos debates que temos observado há algum tempo nas mídias, entre posições políticas e visões de mundo divergentes, que fundamentam os mais ferrenhos e violentos embates, aproximando-se mais dos comunicados gerados pelo antidiálogo do que da comunicação mediada pelo diálogo.

Tendo isso em vista, a proposição de uma educação mediada pelo diálogo é, antes de um modismo ou conveniência de nossa parte, a resposta que a escola pode dar a esses sujeitos que cada vez mais querem falar e ser ouvidos. Segundo Flecha (1997, p. 13), “[...] el aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos, desde la primera infancia hasta la última madurez.”¹¹

Também para Aubert et al. (2009), as práticas educativas de orientação dialógica, baseadas em teorias que partem dessa tendência, têm apresentado ótimos resultados para a aprendizagem dos alunos.

Superando esos enfoques, y dentro de una concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) surge del análisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo más necesario que nunca convertir la dialogicidad de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje dialógico hace tiempo que se está llevando a la práctica con éxito en varios centros educativos que abarcan las diferentes etapas educativas desde la educación infantil a la educación de personas adultas (Elboj *et al.*, 2002; Sánchez-Aroca, 1999; Soler, 2001). (AUBERT et al., 2009, p.131)¹²

Se mostra necessário, portanto, colocar a dialogicidade presente na contemporaneidade no centro dos processos de ensino-aprendizagem (AUBERT et al., 2009), aproveitando essa mediação para impulsionar tanto a aprendizagem do conteúdo programático associado à realidade social quanto, propriamente, a habilidade de dialogar de forma cada vez mais construtiva. Entre muitos fatores, o giro dialógico contribuiu para

¹¹ (Tradução nossa) “[...] A aprendizagem dialógica é global ou parcialmente válida para uma ampla variedade de contextos educacionais, desde a primeira infância até a maturidade tardia.”

¹² (Tradução nossa) Indo além dessas abordagens, e dentro de uma concepção comunicativa, a aprendizagem dialógica (Flecha, 1997) surge da análise de como a virada dialógica nas sociedades também está afetando a maneira como as pessoas aprendem, tornando mais necessário do que nunca fazer da dialogicidade da pessoa o centro dos processos de ensino e aprendizagem. A aprendizagem dialógica tem sido colocada em prática com sucesso em várias escolas que cobrem as diferentes etapas educacionais, desde a educação infantil até a educação de adultos (Elboj et al., 2002; Sánchez-Aroca, 1999; Soler, 2001).

que pudéssemos ampliar nossos olhares para as possibilidades que se abrem à escola na sociedade da informação.

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisadores do CREA indicam que a primeira concepção educacional a orientar as ações escolares foi o ensino tradicional. Dando um passo além do modelo tradicional, na metade do século XX, outra concepção, baseada nos estudos em psicologia, contribuiu para que uma nova tendência educacional se fizesse presente na sociedade industrial: o construtivismo. Este modelo representou uma evolução na medida em que atribuía a construção da realidade às experiências sociais dos indivíduos. Destacam-se as concepções teóricas de Lev Semionovitch Vygotsky, Jean Piaget e David Ausubel, que partem da perspectiva de uma aprendizagem significativa, baseada nos símbolos e experiências sociais acumuladas pelos indivíduos.

Já a concepção comunicativa (que podemos associar à educação mediada por aspectos dialógicos), na perspectiva dos teóricos do CREA, representa uma alternativa às duas concepções expostas, na medida em que reconhece a necessidade do processamento e incorporação das informações acumuladas por meio da comunicação. Isso porque, no modelo comunicativo de educação, a realidade é compreendida como uma construção social, assim como no construtivismo; no entanto, os significados são construídos não apenas a partir das experiências acumuladas, mas também nos consensos que as pessoas estabelecem.

Ao discorrer sobre a perspectiva comunicativa dialógica de aprendizagem, Aubert et al. (2009), assim como Flecha (1997), discorrem sobre o conceito de “aprendizagem dialógica”. Para que seja possível uma aprendizagem dialógica Aubert et al. (2009) destacam a necessidade do estabelecimento de sete princípios, sendo eles:

[...] a) *Diálogo igualitario*: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas; b) *Inteligencia cultural*: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales; c) *Transformación*: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto (la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproductivistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas; d) *Dimensión instrumental*: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática; e) *Creación de sentido*: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido

que una parte del alumnado está teniendo en los centros; f) *Solidaridad*: en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta; g) *Igualdad de diferencias*: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad. (AUBERT; et al., 2009, p. 131)¹³

Cabe pontuar que, para os propósitos desta pesquisa, ampliamos a perspectiva de condições para “aprendizagem dialógica”, destacadas por Aubert et al. (2009), para as condições para o “ensino-aprendizagem dialógico”. Ainda assim, destacamos a relevância dos sete princípios, sob o de encontro de sujeitos mediados pela realidade, com vista a pronunciá-la.

Consideramos que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja o espaço propício para que estes encontros aconteçam, devido justamente à inteligência cultural constituída nos sujeitos jovens e adultos, proveniente de suas histórias de vida. A diversidade de pensamentos proporcionada pelas experiências desses sujeitos favorece diferentes formas de compreender e abordar determinados objetos, fazendo deles sujeitos potenciais agentes comunicativos.

O espaço pedagógico da EJA é um espaço fértil de possibilidades de articulação de outras realidades culturais, outros saberes, assim como a vida o é: uma rede de relações dialógicas que se articula indefinidamente com saberes complexos, um encontro de homens e mulheres no qual o conhecimento só faz sentido quando é voltado para a construção do diálogo permanente. Isso porque é pelo diálogo que os seres humanos tornam-se sujeitos de suas ações, e é com o saber dessas ações que passam a adquirir respeitabilidade à medida que passam a empreender atitudes comprometidas com o conhecimento. (SANCEVERINO, 2016, p. 469)

¹³ (Tradução nossa) [...] a) Diálogo igualitário: que ocorre entre as diferentes pessoas que participam do diálogo e cujas contribuições são valorizadas de acordo com a validade dos argumentos e não de acordo com as relações de poder ou hierarquias sociais estabelecidas; b) Inteligência cultural: que inclui inteligência e prática acadêmica, bem como inteligência comunicativa que permite que acordos sejam alcançados por meio da linguagem em diferentes ambientes sociais; c) Transformação: a partir da qual as mudanças se tornam possíveis nas próprias pessoas e em seu contexto (a educação deve ser baseada na mudança, superando assim tanto as teorias reproducionistas que defendem a adaptação ao contexto, quanto a visão pós-moderna de que não é possível mudar as coisas; d) Dimensão instrumental: a aprendizagem dialógica inclui a aprendizagem instrumental de todos os conhecimentos essenciais para viver na sociedade atual sem se opor ao diálogo e educação democrática; e) Criação de sentido: significa possibilitar um tipo de aprendizagem que se baseia na interação e nas demandas e necessidades das próprias pessoas, que são elas que orientam seu processo de aprendizagem, superando a perda de sentido que alguns dos alunos estão tendo nas escolas; (f) Solidariedade: na qual devem se basear as práticas educativas democráticas com o objetivo de superar o fracasso escolar e a exclusão social que isso acarreta; g) Igualdade das diferenças: ou seja, valorizar a diversidade das pessoas como elemento de riqueza cultural, identificando a diferença como positiva, mas sempre acompanhada do valor da igualdade.

Apontamos, portanto, que o giro dialógico, que possibilitou o trânsito da sociedade industrial para sociedade da informação, abriu caminhos para que sujeitos historicamente silenciados ou marginalizados pudessem, de fato, pronunciar o mundo que percebem. A educação escolar para os jovens e adultos pode favorecer com que essas pronúncias sejam mediadas por relações dialógicas, advindas do encontro de agentes comunicativamente motivados em torno de um objeto. Logo, na próxima subseção discutiremos sobre esse encontro no contexto da sala de aula.

4.2 O encontro de agentes comunicativamente motivados: caminhos para a dodiscência

Decorrente daquilo que temos argumentado, as reflexões que buscam compreender o diálogo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem passam fundamentalmente pelas possibilidades de encontros entre docentes e discentes em sala de aula.

O conceito de “dodiscência”, abordado por Paulo Freire, representa este encontro de docentes, que, ao ensinar também aprendem, e discentes, que, ao aprender, também ensinam. A dodiscência é, portanto, uma situação na qual os docentes e discentes, sem abrir mão das funções decorrentes dos papéis sociais que exercem em sala de aula, compartilham da mesma possibilidade de construção do conhecimento. Apontamos a aproximação do conceito de dodiscência com o momento de encontro de agentes comunicativamente motivados em torno de um mesmo objeto.

Os objetos contidos nesta situação inicial de encontro assumem múltiplas possibilidades, podendo variar desde uma pauta comunitária até situações cotidianas no trabalho, relacionamentos, entre outros. Ao voltarmos nossas reflexões para o ambiente escolar, percebemos que os objetos que podem gerar o encontro de agentes comunicativamente motivados também podem emergir de diversas situações ou temas. No entanto, apesar da poderem surgir de diferentes contextos, esses encontros têm como motivação fundamental a construção do conhecimento científico e social.

Sendo assim, os encontros em sala de aula se dão em torno dos conteúdos programáticos propostos pelo currículo escolar. No entanto, mesmo que de forma direta e intencional nos pautemos fundamentalmente nesses objetos, devemos ter um olhar atento e uma coerência teórica e prática para compreendermos que outros objetos

decorrentes do cotidiano podem complementar esse conteúdo. Essa é a própria articulação entre conhecimento e realidade.

O encontro de docentes e discentes com vista à dodiscência ocorre quando ambos reconhecem um objeto e percebem nele a necessidade de se construir um entendimento. Do nosso ponto de vista, e com base em nossa revisão teórica, destacamos como condições elementares para a dodiscência, além do mencionado encontro, a curiosidade epistemológica e a motivação comunicativa.

A curiosidade epistemológica nos docentes e discentes remete ao anseio de conhecer, aprender e ensinar. Refere-se também à postura crítica de não aceitar verdades prontas e passadas por meio de comunicados. A curiosidade epistemológica é, nesse sentido, “[...] a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.” (FREIRE, 2011, p. 27)

Ao compreendermos a dodiscência do ponto de vista do encontro de sujeitos comunicativamente motivados, não podemos perder de vista que a curiosidade epistemológica cumpre sua função de “motivadora do conhecer” quando articulada à motivação comunicativa. Esta articulação representa a própria disposição de construir conhecimento de forma dialógica sobre determinado objeto.

Podemos, assim, apontar que a dodiscência é o encontro de docentes e discentes que percorrem um caminho. Ambos partem de lugares opostos para chegar ao encontro que possibilita a dodiscência. A oposição desses lugares não representa antagonismo epistemológico, mas é fundamentada nas diferenças dos diferentes papéis sociais atribuídos a docentes e discentes. Ao caminhar rumo à dodiscência, docentes e discentes não abandonam seus papéis sociais, mas se complementam mutuamente.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2011, p. 25)

O passo dado pelos docentes rumo à dodiscência implica articular os caminhos de comunicação com e entre seus alunos, uma vez que é função do docente propor as situações de ensino-aprendizagem. Implica, também, ter sensibilidade para as possibilidades de articulação entre o conteúdo programático e a realidade mediatizadora, para, assim, compor os objetos em torno dos quais os agentes (incluindo ele mesmo)

possam se encontrar. A função docente, dentro do prisma da dodiscência, perpassa pelo entendimento de que “Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.” (FREIRE, 2011, p. 24).

Já do ponto de vista dos discentes, entendemos que o caminho percorrido por eles deve ser o de penetrar a cultura escolar com sua cultura, participando de forma ativa em seu processo de ensino-aprendizagem. Exige que os discentes reconheçam e complementem os objetos propostos pelo docente, trazendo novos temas para o processo. Exige, ainda, que exerçam sua capacidade de aprender, pois:

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p. 27)

Analizamos a dodiscência como um conceito que é alimentado pelo próprio ato que a configura. Ou seja, compreendemos que, na medida em que professores e alunos caminham rumo à construção de uma situação em que a dodiscência se desenvolva, o próprio caminhar, motivado pela *práxis* comunicativa dialógica, os coloca em posições dodiscentes, dada a abertura de um para com o outro.

É necessário, contudo, flexibilizar a percepção dessa situação como condicionante para o desenvolvimento da educação dialógica. Não se trata de compreender a situação de dodiscência como algo a que se chega e permanece; e somente ao se chegar nesta situação e permanecer nela é que a educação dialógica pode acontecer. Consideramos que docentes e discentes, ao serem sujeitos condicionados por estruturas (tanto macroestruturas, quanto microestruturas e situações, como, por exemplo, um dia exaustivo de trabalho), têm ações oscilantes em determinados momentos. Também a dodiscência, entendida como a soma das ações de discentes e docentes, pode oscilar, ganhando ou perdendo representatividade no processo de ensino-aprendizagem.

A educação dialógica não pode ser entendida como uma utopia em que todas as relações se desenvolvem em uma dialogicidade constante. Sendo assim, a dodiscência é representada por ações cotidianas, que lidam com as tensões e inconstâncias do dia a dia escolar, incorporando o diálogo em suas mediações. Sendo assim, na próxima subseção, discorreremos sobre os aspectos que consideramos relevantes para que essa incorporação do diálogo nas mediações pedagógicas possa ocorrer.

4.3 Ensinar e aprender por meio do diálogo: aproximando os processos de ensino-aprendizagem da perspectiva dialógica de educação

O encontro de sujeitos em sala de aula, que associamos ao conceito freireano de *dodiscência*, é importante na medida em que favorece a abertura para a intercompreensão. Essa abertura representa aquilo que defendemos como a horizontalidade epistemológica, ou seja, o estabelecimento de relações horizontais.

A partir desse ponto, reconhecemos uma das principais contribuições da educação dialógica para os processos de ensino-aprendizagem: favorecer a horizontalidade das relações na sala de aula. O encontro de sujeitos para a pronúncia do mundo e a reflexão dessas pronúncias, que exigem um novo pronunciar (FREIRE, 2002), supõe um encontro profundo, e não superficial, exigindo abertura e conexão.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. (FREIRE, 1971, p. 108)

Podemos compreender que o diálogo, enquanto mediador dos processos de ensino-aprendizagem, fundamenta-se na crença entre as pessoas, como destacado no excerto citado. Ao abrir-se comunicativamente para outro agente, é necessário que se reconheça nele a potencialidade para a construção do conhecimento. Isso porque o diálogo “[...] implica o exercício da capacidade de empatia, de descentração, de se colocar no lugar do outro – possivelmente o maior desafio que os indivíduos humanos enfrentam.” (BECKER, 2019, p. 36).

As ações em sala de aula devem refletir essa crença, sendo que os docentes devem confiar que seus alunos têm a capacidade de conhecer, criar, refletir, dialogar, aprender e, mais do que isso, aprender a aprender. Essa confiança passa pelas suas próprias ações, na medida em que os canais de diálogo são possibilitados por eles, que desempenham a função inicial de organizar os processos de ensino-aprendizagem.

Já por parte dos discentes, vislumbramos que a crença no agente comunicativo com o qual eles se encontram, representado pela figura do docente, implica confiança em suas capacidades profissionais, no seu domínio sobre os conteúdos e mesmo nas propostas articuladas por este profissional. Supõe, ainda, que os discentes reconheçam a confiança do docente neles, reforçando sua autoconfiança desde um exame crítico de suas

potencialidades. Além disso, exige-se a disposição para assumir o protagonismo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Algo parecido se espera quando tratamos da confiança e abertura dos discentes para com seus colegas de turma. Isso porque uma educação que se proponha dialógica implica dialogicidade não apenas entre docentes e discentes, mas entre os próprios discentes. A confiança e a abertura entre os discentes se faz necessária, dada sua formação cultural que remete a aspectos semelhantes de exclusão. Logo, a confiança entre discentes, no centro das propostas pedagógicas, ressalta também o caráter de colaboração e união, pilares da ação dialógica, proposta por Paulo Freire.

A complementaridade entre discentes e docentes se dá pela dialogicidade com que o conhecimento é (re)construído ao ser abordado. Do nosso ponto de vista, a dialogicidade que fundamenta a construção do conhecimento, ou seja, a educação dialógica, exige tanto de docentes quanto de discentes: uma postura investigativa, o constante levantamento de questões e a reflexão conjunta e constante.

Esses três aspectos levantados estão imbricados em um mesmo conceito já abordado, ou seja, a curiosidade epistemológica. Investigar, questionar e refletir são, do nosso ponto de vista, ações comunicativamente motivadas, decorrentes da própria *práxis* comunicativa dialógica, sendo fundamentais para aproximar os processos de ensino-aprendizagem de uma perspectiva dialógica.

Destacamos o estudo de Becker (2019), no qual o autor, ao atribuir a ação dos sujeitos aos verbos que utilizamos, coletou verbos de uma obra de Paulo Freire e constatou uma recorrência de verbos que, de alguma forma, se relacionam com os três aspectos que indicamos como comunicativamente motivadores dos processos de ensino-aprendizagem.

Como verbos designam ações e Freire atribui às ações dos sujeitos o trânsito da consciência intransitiva, passando pela ingênuo-transitiva até atingir a transitivo-crítica, coletei verbos marcantes de sua obra *Pedagogia da autonomia* (1995). Encontrei os seguintes: perguntar, buscar, indagar, dizer, falar, escolher, escutar, intervir, mudar, transformar, refletir a prática, conscientizar-se, dialogar, conquistar a autonomia. (BECKER, 2019, p. 44)

Ainda que a pesquisa de Becker (2019) suponha a revisão de apenas uma das obras em que temos nos apoiado para construir nosso referencial teórico, podemos perceber a recorrência dos mesmos verbos (ou de verbos correlatos) em várias outras obras do

mesmo autor, por expressarem o conjunto de ações que fundamentam sua compreensão de educação.

Destacamos, portanto, os verbos “investigar”, “questionar” e “refletir” como fundamentais para uma educação que se proponha dialógica, além, é claro, de verbos que possam remeter à *práxis* comunicativa dialógica, percorrida por nós, como, por exemplo, “dialogar”, “argumentar”, “comunicar”, entre outros.

A postura questionadora (questionar) e a reflexão conjunta e constante (refletir) estão no âmago do pensamento freireano sobre educação. Complementamos esses dois aspectos com a proposição das posturas investigativas, compondo o fundamento daquilo que temos tentado materializar como educação dialógica. Freire (2011), em *Pedagogia da Autonomia*, ao tratar da didiscência e o desenvolvimento dela dentro do ciclo gnosiológico, ou seja, o próprio processo de ensino-aprendizagem fundamentado na didiscência, equipara o ensino e a aprendizagem à pesquisa, apontando que tais processos são indissociáveis (FREIRE, 2011).

A educação dialógica, fundamentada nos referenciais teóricos nos quais buscamos apoio, apropria-se do diálogo não como uma ferramenta específica de uma ou outra atividade pedagógica, mas como uma estratégia que permeia todo o conjunto de ações em sala de aula. Mesmo que o docente seja o responsável por organizar e propor os processos de ensino-aprendizagem, e essa intencionalidade seja fundamental para que tais processos ocorram mediados pelo diálogo, é no contato dialógico estabelecido entre os participantes do processo (na posição de agentes comunicativamente motivados) que a educação pode assumir um caráter investigativo, questionador e reflexivo.

Buscando justificar a afirmação do parágrafo anterior, tomemos como exemplo a proposição de uma atividade: nela, os discentes são convidados a se organizarem em minigrupos, esses minigrupos devem investigar determinado objeto e, a partir da investigação cada um deles deverá levantar questões sobre o objeto. As questões serão trocadas entre os minigrupos, devendo ser debatidas e respondidas. É possível perceber uma intencionalidade clara em estabelecer a dialogicidade. Contudo, não há garantia de que esta dialogicidade aconteça, pois determinado grupo pode achar mais prático, rápido e conveniente dividir as funções entre os seus integrantes, de modo que cada um execute uma ou duas funções sem, de fato, debater com seus colegas de grupo o conjunto das atividades propostas.

O exemplo nos auxilia a compreender que não se trata apenas da intencionalidade organizacional das propostas, mas do desenvolvimento de posturas dialógicas, que remetem ao reconhecimento no outro, ou seja, no não-eu, da potencialidade para me fazer ser mais. Implica uma postura investigativa que perceba no não-eu a possibilidade de ampliar o alcance das minhas próprias estratégias e ferramentas de busca. Uma postura questionadora que suponha que o dissenso e o consenso com o não-eu ampliam minhas possibilidades de questionar. E, ainda, que se reconheça no não-eu a força que impulsiona minha reflexão, pois essa só pode acontecer de forma plena no encontro e na intercompreensão.

Esses aspectos se relacionam com o fundamento daquilo que consideramos “conhecimento científico”, ou seja, um conhecimento falível, passível de ser revisto, reconstruído e reinventado.

Por outras palavras, um saber científico é um saber elaborado por uma pluralidade de indivíduos, susceptível de ser criticado e controlado por outros investigadores, na perspectiva da “falsificabilidade” referida por Karl Popper. Ou seja, para uma afirmação ser científica deve basear-se numa demonstração que permita a outros investigadores provar, se forem capazes, a sua falsidade. Dar provas é aquilo que interessa a uma teoria. Para tal, tem de resistir à “prova dos testes” (ELA, 2007, p. 14).

Flecha (1997) destaca que, na perspectiva dialógica da educação, a aprendizagem instrumental se intensifica e se aprofunda. Também a capacidade de seleção e processamento de informações, o melhor instrumento cognitivo para se desenvolver na sociedade atual, é desenvolvida na medida em que está imersa no diálogo e na reflexão (FLECHA, 1997).

A mediação dialógica dos processos de ensino-aprendizagem, ao corresponder à tentativa de desenvolvimento de uma postura investigativa, do constante levantamento de questões e da reflexão conjunta e constante – aspectos associados à educação dialógica –, cria possibilidades de construção efetiva de conhecimento pela intercompreensão.

Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico potencializa a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito liberte-se da sua consciência ingênua e chegue a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não lhe proporcionaria. (SANCEVERINO, 2016, p. 460)

Esta mediação dialógica, ao ser considerada como transversal aos diversos momentos dos processos de ensino-aprendizagem, deve estar no centro das ações em sala

de aula. Não se trata de planejar uma ou outra atividade na qual os alunos devem dialogar, mas imergi-los em situações constantes de diálogo, incentivando-os a conhecer por meio da busca, do questionamento e da reflexão. Compreender o diálogo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem implica considerá-lo: como ferramenta de articulação entre conteúdo programático e realidade mediatizadora; como estratégia de intercompreensão; e como gerador de conhecimento por meio do encontro de agentes comunicativamente motivados.

[...] o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos (Saul; Silva, 2009, p. 234).

Becker (2019, p. 43) também nos auxilia na compreensão da efetividade da mediação dialógica dos processos ao argumentar que:

É nesse diálogo que o alfabetizando poderá tomar consciência de seu papel ativo na realidade em que vive, da cultura que o homem cria transformando o mundo da natureza e como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; da democratização da cultura que se realiza na aprendizagem da escrita e da leitura. (BECKER, 2019, p. 43)

Nossa tentativa de compreender o diálogo como mediador dos processos de ensino-aprendizagem nos levou, portanto, a constatar, a partir da revisão literária, que a investigação, o questionamento e a reflexão, são as ações/posturas que estão no centro dos processos alinhados a uma perspectiva dialógica. Vale destacar que desenvolvimento dessas posturas e ações não representa um esforço único do docente em promovê-las nos discentes, mas algo que acontece no encontro dos diversos envolvidos no processo, quanto mais exercitarem suas capacidades de ser curiosos, questionadores e reflexivos.

Como proposto, aproximar a educação e seus processos de ensino-aprendizagem da perspectiva dialógica não supõe converter todas as estratégias, metodologias, e propostas de atividades em diálogos, mas sim possibilitar que o diálogo e as posturas desencadeadas por ele permeiem todos os processos. Vislumbramos, portanto, que a perspectiva dialógica, enquanto mediadora dos processos de ensino-aprendizagem, transpasse todas as ações em sala de aula, com especial ênfase nos aspectos descritos aqui.

Assim como compreendemos que o diálogo, enquanto paradigma epistemológico, perpassa as ações humanas, compreendemos também que o diálogo, articulado aos processos de ensino-aprendizagem, perpassa as ações contidas no campo situacional da

discussão. Por meio dessa mediação dialógica, consideramos possível a transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

O apoio metodológico no qual fundamentamos nosso movimento de pesquisa está demarcado no prisma da Metodologia Comunicativa de pesquisa (GÓMEZ et al., 2006). Ressaltamos que esta metodologia de pesquisa tem sido desenvolvida e aplicada desde o início dos anos 1990 (GÓMEZ et al., 2006).

Mesmo reconhecendo as diferentes denominações para a sociedade pós-industrial (inclusive sociedade da informação, como sustentado pelos pesquisadores do CREA), Gómez et al. (2006) propõem o conceito de “sociedade dialógica”, argumentando que, apesar das diversas denominações possíveis, todas elas têm como denominador comum o diálogo. Assim como apontado pelo giro dialógico, essa nova sociedade incorpora o diálogo como categoria social, inerente às relações sociais e influente em todos os âmbitos da vida moderna, desde o econômico até o familiar (GÓMEZ et al., 2006).

La autoridad del líder político, del director de una empresa, del profesorado, del cabeza de familia o del compañero en la pareja, ya no es incuestionable, sino que necesita argumentos. En otras palabras, ahora se reclama diálogo a la autoridad que antes no se avenía a dar razones; y si el diálogo se niega, se generan conflictos. (GÓMEZ et al., 2006, p. 12)¹⁴

Essa nova característica crítica, questionadora e exigente de diálogo, ao influenciar as diversas relações sociais, também influencia a forma como construímos o conhecimento. Baseados nesta premissa, destacamos a necessidade de colocar a dialogicidade no centro dos processos de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, ao compreendermos que a pesquisa, assim como os processos de ensino-aprendizagem, são importantes ferramentas para a construção do conhecimento, argumentamos sobre a necessidade de aproximar os processos de investigação científica da dialogicidade.

Desde la perspectiva de una sociedad dialógica, la investigación puede abrirse a metodologías em torno de el diálogo capaces de dar respuesta a retos de la nueva sociedad. Hoy en día, el proceso de investigación en las ciencias sociales también puede organizarse en el marco de la acción comunicativa, lo que implica construir el conocimiento desde la intersubjetividad y reflexión. (GÓMEZ et al., 2006, p. 12)¹⁵

¹⁴ (Tradução nossa) A autoridade do líder político, do diretor de uma empresa, do corpo docente, do chefe da família ou do parceiro do casal, não é mais inquestionável, mas precisa de argumentos. Em outras palavras, agora há uma demanda de diálogo da autoridade que antes não concordava em dar razões; e se o diálogo é negado, os conflitos são gerados.

¹⁵ (Tradução nossa) Na perspectiva de uma sociedade dialógica, a pesquisa pode estar aberta a metodologias em torno do diálogo capazes de responder aos desafios da nova sociedade. Hoje, o processo de pesquisa nas ciências sociais também pode ser organizado no âmbito da ação comunicativa, o que implica construir conhecimento a partir da intersubjetividade e da reflexão.

Construir o conhecimento a partir da intersubjetividade e reflexão é um apontamento que vai ao encontro das proposições teóricas que temos como aporte para esta investigação. Nesse sentido, reconhecemos uma aproximação entre a metodologia na qual buscamos apoio para guiar nossas ações de pesquisa, nossas revisões teóricas e a teoria que temos tentado construir.

Outra correspondência que verificamos entre nosso referencial teórico e nosso referencial metodológico é o aspecto transformador inerente à Metodologia Comunicativa. Gómez et al. (2006) indicam que toda a metodologia em questão se centra na superação de desigualdades contidas em “situações excludentes”. Na subseção 5.3.1 (no qual falaremos sobre a construção de nossa questão de pesquisa) abordaremos de forma mais detalhada quais aspectos excludentes percebemos associados ao nosso objeto de pesquisa. Por ora, cabe destacar as aproximações entre a abordagem transformadora da metodologia em questão e as teorias nas quais nos apoiamos.

De imediato, destacamos que a Metodologia Comunicativa de pesquisa carrega consigo aportes teóricos da fenomenologia, do construtivismo, do interacionismo simbólico, da etnometodologia, da dramaturgia, dos estudos transculturais, da ação dialógica, da ação comunicativa e da aprendizagem dialógica (GÓMEZ et al., 2006). Todas essas influências, que correspondem às nossas próprias influências teóricas, fundamentam o movimento de pesquisa desde uma perspectiva epistemológica.

La perspectiva comunicativa crítica, que defiende una epistemología centrada en la intersubjetividad donde el diálogo es el eje clave, basa su validez en el consenso permanente y no coactivo, es decir, no impuesto sino comunicativamente alcanzado. Implica una propuesta metodológica donde se plantea que los universales se construyen por medio de un proceso cognitivo intersubjetivo donde la ciencia – más que una forma de producir enunciados verdaderos – es un conjunto de afirmaciones y enunciados aceptados provisionalmente sobre aquello que llamamos realidad. (GÓMEZ et al., 2006, p. 26)¹⁶

Compreendemos, assim, que “Desta perspectiva, se acepta que los enunciados científicos son productos de un diálogo intersubjetivo con pretensiones de validez sobre las situaciones problemáticas del mundo social.” (GÓMEZ et al., 2006, p. 27)¹⁷.

¹⁶ (Tradução nossa) A perspectiva comunicativa crítica, que defende uma epistemologia centrada na intersubjetividade onde o diálogo é o eixo chave, baseia sua validade no consenso permanente e não coercitivo, ou seja, não imposto, mas comunicativamente alcançado. Implica uma proposta metodológica onde se propõe que os universais são construídos por meio de um processo cognitivo intersubjetivo onde a ciência – mais do que uma forma de produzir afirmações verdadeiras – é um conjunto de afirmações e afirmações provisoriamente aceitas sobre o que chamamos de realidade.

¹⁷ (Tradução nossa) Nessa perspectiva, aceita-se que os enunciados científicos são produtos de um diálogo intersubjetivo com reivindicações de validade sobre as situações problemáticas do mundo social.

Argumentamos que, no marco da construção do conhecimento científico nas ciências humanas e sociais, os aportes teóricos da Metodologia Comunicativa, bem como a materialização prática de um movimento de pesquisa ancorado nesses aportes, são uma possibilidade proeminente para que a investigação possibilite a construção do conhecimento desde uma perspectiva intersubjetiva.

Gómez et al. (2006) argumentam que, independentemente da metodologia empregada nas diversas pesquisas (em áreas do conhecimento que correspondam à proposta deste estudo), elas buscam responder às seguintes questões: qual a natureza da realidade social? Como a conhecemos? De que maneira atuamos para descobri-la, construí-la, transformá-la ou mantê-la? (GÓMEZ et al., 2006). Para tanto, as metodologias se baseiam em três concepções distintas: a ontológica, que faz referência a como se concebe a natureza da realidade; a epistemológica, que trata sobre a natureza do conhecimento e de como se conhece a realidade; e a dimensão metodológica, que orienta o proceder da investigação (GÓMEZ et al., 2006).

Percebemos que as concepções ontológicas e epistemológicas da Metodologia Comunicativa se aproximam das nossas e, por vezes, tratam dos mesmos objetos que foram problematizados e refletidos por nós. Partindo dessa percepção, compreendemos que sua orientação metodológica pode nos favorecer no movimento de investigação, no sentido de possibilitar procedimentos que visem à construção do conhecimento que pretendemos, também de forma comunicativa e dialógica. Nesse sentido, na próxima subseção, abordaremos as concepções ontológicas e epistemológicas dessa metodologia, destacando suas correspondências com nossa base teórica.

5.1 Dimensões ontológicas e epistemológicas da Metodologia Comunicativa

Buscamos desenvolver os procedimentos de investigação a partir de alguns postulados apresentados por Gómez et al. (2006). Além de nos ajudar a perceber como os aportes comunicativos podem ser manifestados na prática de pesquisa, tais postulados fundamentam os aspectos ontológicos e epistemológicos desta metodologia. Destacamos, portanto, que a Metodologia Comunicativa parte de sete postulados, sendo eles: a universalidade da linguagem e da ação; as pessoas como agentes sociais transformadores; racionalidade comunicativa; sentido comum; ausência de hierarquia interpretativa; igual nível epistemológico; e conhecimento dialógico.

Quando Gómez et al. (2006) tratam, portanto, da “universalidade da linguagem e ação”, apoiam-se no referencial habermasiano para afirmar que qualquer pessoa tem a capacidade de se comunicar e interagir com outras, sendo a linguagem e a ação capacidades básicas humanas. Portanto, compreendemos que, ao pesquisar, além de investigar o diálogo e sua potencialidade enquanto mediador pedagógico, devemos também partir de bases dialógicas, entendendo os sujeitos de pesquisa como os “não-eu” com os quais nos encontramos, e com os quais pretendemos construir conhecimento em torno de nosso objeto de pesquisa.

O segundo postulado proposto por Gomez et al. (2006) considera as pessoas que participam da pesquisa como “agentes sociais transformadores”. Na perspectiva da metodologia proposta, portanto, as pessoas têm a capacidade de refletir e estabelecer processos de diálogo intersubjetivo, o que lhes permite atuar sobre as estruturas sociais, sendo que, por meio do diálogo, todas as pessoas podem ser agentes transformadores de seus contextos (GÓMEZ et al., 2006).

Em seu terceiro postulado, Gómez et al. (2006) refletem sobre a “racionalidade comunicativa”. O apoio teórico em Habermas os leva a contrastar a racionalidade comunicativa com a racionalidade instrumental. Logo, enquanto a racionalidade instrumental considera o diálogo como um meio para determinados fins, a racionalidade comunicativa utiliza-se do diálogo como meio de entendimento (GÓMEZ et al., 2006).

O quarto postulado no qual a Metodologia Comunicativa se apoia para fundamentar sua proposição metodológica é o “sentido comum”. Ao compreendermos que a *práxis* comunicativa dialógica tem a potencialidade de “ampliar os sistemas interpretativos” (HABERMAS, 2019), sugerimos a possibilidade de comunicação e trocas epistemológicas entre diferentes formações culturais, o que possibilitaria a racionalidade comunicativa decorrente de diversos entendimentos que passaram por um consenso. Essa perspectiva é semelhante à que Gómez et al. (2006) propõem ao contrastar o sentido comum ao sentido subjetivo, ou seja:

Para conocer por qué se produce una acción hay que tener en cuenta el sentido común de las personas (Schutz, 1993/1932). El sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro del propio contexto cultural. (GÓMEZ et al., 2006, p. 43)¹⁸

¹⁸ (Tradução nossa) Para saber por que uma ação ocorre, é preciso levar em conta o senso comum das pessoas (Schutz, 1993/1932). O sentido subjetivo depende da experiência de vida e da consciência das pessoas e geralmente é formado dentro do próprio contexto cultural.

O sentido comum, portanto, explora as possibilidades de entendimento mútuo entre diferentes formações culturais. Essas formações, no contexto desta pesquisa, representam as diversas experiências culturais das quais são oriundos os pesquisadores, os discentes e os docentes envolvidos na investigação. Para mediar os múltiplos entendimentos decorrentes das diversas formações culturais destacadas, Gómez et al. (2006) propõem em seu quinto postulado que a investigação não deve comportar “hierarquias interpretativas”.

Os autores argumentam que os pressupostos interpretativos dos participantes da pesquisa, independentemente do papel social que desempenham (docentes, discentes ou pesquisador), têm a mesma solidez, pois todos são capazes de interpretar e compreender o mundo (GÓMEZ et al., 2006). Isso não significa que os diferentes papéis desempenhados não impliquem ações distintas, mas sim que, dentro de um plano de construção de conhecimento, todas as interpretações devem ser consideradas como relevantes diante das análises.

A concepção de romper com hierarquias interpretativas, quando associada à compreensão de racionalidade comunicativa e à construção do conhecimento de forma dialógica, nos leva a envolver os sujeitos que participam da pesquisa não só no levantamento e na produção de dados a serem analisados, mas, em parte, na própria análise desses dados.

Muito próximo a isso, articulamos o sexto postulado da Metodologia Comunicativa, ou seja, a ideia de um “igual nível epistemológico”. Assim como propomos que diversos conhecimentos podem compor os processos de ensino-aprendizagem, reconhecemos que a mesma diversidade pode contribuir de forma ativa para a construção do conhecimento em torno dos objetos de investigação aqui propostos.

Os participantes da pesquisa, portanto, situam-se no mesmo nível epistemológico, tanto no processo de investigação quanto na interpretação das ações (GÓMEZ et al., 2006). Embora tenham proposto o mencionado postulado, os autores ponderam sobre a dificuldade de se alcançar essa igualdade epistemológica:

Aunque es realmente difícil alcanzar esa igualdad, ya se ha constatado que si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quines investigan [...] tienen que participar en el proceso comunicativo en el mismo plano de igualdad que las personas [...] con las que quieren debatir algún aspecto; todas y todos aportan

sus interpretaciones, su experiencia y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos. (GÓMEZ et al., 2006, p. 44)¹⁹

O sétimo e último postulado apresenta um conceito que também já foi debatido por nós em nossa exposição teórica: o “conhecimento dialógico”. A concepção de conhecimento dialógico apresentada por nós compartilha referenciais muito semelhantes, inclusive com os princípios da “aprendizagem dialógica” (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2009). A construção do conhecimento dialógico, na perspectiva metodológica apresentada, integra a dualidade objeto/sujeito por meio da intersubjetividade e da capacidade de reflexão e autorreflexão (GÓMEZ et al., 2006).

Para contemplar os sete postulados apresentados, a Metodologia Comunicativa parte da ação comunicativa de Habermas, tomando como referência a aprendizagem dialógica. Gómez et al. (2006) ressaltam que, para sua aplicação, há a necessidade de se identificar as situações reais (quem somos e como nos relacionamos), para, assim, buscar uma situação ideal (quem queremos ser e como queremos nos relacionar) (GÓMEZ et al., 2006). Esta identificação é essencial para compreendermos as possibilidades de mediação investigativa a partir de uma perspectiva comunicativa e dialógica.

Reconhecer uma situação real é também deparar-se com dissensos e distanciamentos entre os objetivos progressistas e as realidades práticas (GÓMEZ et al., 2006). As ações propostas são, portanto, baseadas nesses postulados e, ao mesmo tempo, perseguem-nos de forma cada vez mais incisiva, pois, dessa forma, manifesta-se o esforço para desenvolvê-los e levá-los a cabo na prática (GÓMEZ et al., 2006).

Mesmo com o comprometimento de perseguir esses postulados, reconhecemos, assim como nos apontam Gómez et al. (2006), que não se trata de cumprir todos eles para ser ou não uma pesquisa comunicativa, mas sim, em maior ou menor grau, quanto mais se alcancem os parâmetros apresentados.

Todo ello no significa que una investigación comunicativa crítica tenga que cumplir todos y cada uno de los postulados y formas de organización expuestos. No se trata de ser o no ser. Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica, y lo será tanto más en cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la

¹⁹ (Tradução nossa) Embora seja realmente difícil alcançar essa igualdade, já se descobriu que, se você quer entender ou explicar um fenômeno, quem pesquisa [...] tem que participar do processo comunicativo no mesmo nível de igualdade que as pessoas [...] com quem querem discutir algum aspecto. Todos contribuem com suas interpretações, sua experiência e, por meio do diálogo, chegam a um consenso sobre os argumentos.

distinguen, pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre alcanzado plenamente. (GÓMEZ et al., 2006, p. 54)²⁰

Na próxima subseção, apresentamos de forma detalhada as indicações organizacionais da metodologia abordada, demonstrando como o movimento de pesquisa se desenvolveu. Destacamos que os pressupostos metodológicos, como não poderiam deixar de ser, apresentam-se alicerçados nas compreensões ontológicas e epistemológicas, desde a organização da pesquisa até a análise dos dados.

5.2 Etapas da pesquisa comunicativa

Gómez et al. (2006) propõem determinadas etapas investigativas que devem ser percorridas. Essas etapas são cruciais para a delimitação do objeto de pesquisa, das questões, dos objetivos e das hipóteses, bem como do referencial teórico que embasará a investigação. Na Metodologia Comunicativa, as etapas da investigação são apresentadas no sentido de organizar as diferentes ações que devem ser empregadas para que a investigação se dê de forma comunicativa e dialógica. Ancorados nos pressupostos da metodologia empregada nesta investigação, destacamos as sete etapas de uma pesquisa comunicativa, sendo elas: o planejamento da questão; a revisão documental; a formulação dos objetivos e/ou hipóteses; o marco teórico da investigação; a definição da população e amostra; as técnicas de obtenção e análise da informação; e os critérios de rigor científico.

A seguir, portanto, expomos de forma detalhada do que se trata cada uma das etapas apresentadas e como elas foram percorridas no contexto da investigação aqui proposta.

5.2.1 Planejamento da questão de pesquisa

Ao planejar a questão que orienta a pesquisa, também definimos o objeto foco da investigação. Do ponto de vista comunicativo, como proposto por Gómez et al. (2006), ao definirmos a questão – e, assim, o objeto – de uma investigação, devemos levar em conta: a relevância deste estudo para a sociedade e a possibilidade de transformação de

²⁰ (Tradução nossa) Tudo isso não significa que a pesquisa comunicativa crítica deva cumprir todos e cada um dos postulados e formas de organização estabelecidos. Não é uma questão de ser ou não ser. Uma pesquisa é comunicativa crítica se seguir a orientação comunicativa crítica, e será tanto mais quanto mais nela se concretizarem os postulados e as formas organizacionais que a distinguem, mas deve ser vista como um diálogo igualitário, algo a que aspira mesmo que não seja plenamente alcançado.

uma situação excludente. As pesquisas que buscam apoio metodológico na Metodologia Comunicativa devem ter como pressuposto fundamental a transformação social.

Hasta el momento presente, el criterio general a la hora de seleccionar un tema de estudio há sido la pretensión de superar las desigualdades sociales. Por lo más, el planteamiento del problema o cuestión a investigar sigue el proceso habitual; es decir, se define el problema una vez seleccionado, se comprueba se es pertinente, relevante, si tiene impacto transformador, etc. (GÓMEZ et al., 2006, p. 58)²¹

Como já destacado, o objeto principal de nossa investigação são os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em classes escolares de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas possibilidades dialógicas. Ao problematizarmos este objeto de pesquisa, buscando reconhecer a relevância e as possibilidades transformadoras desta pesquisa, reconhecemos que a EJA é a modalidade de ensino responsável pelo ensino-aprendizagem de sujeitos com trajetórias escolares disruptivas. Essas trajetórias denunciam situações de exclusão que esses sujeitos atravessaram ao longo de suas vidas e que culminaram na não conclusão dos estudos na idade esperada.

Desde este ponto, nosso objeto já se difere dos processos de ensino-aprendizagem de outras modalidades escolares, pois lida com sujeitos que já passaram por situações de exclusão acentuadas. Essas situações excludentes, ao atuarem na realidade material e simbólica desses sujeitos têm implicações negativas. Para exemplificar esses movimentos excludentes no que tange à realidade material, podemos destacar os dados apresentados na subseção 1.3, que aproximam a falta de escolarização de outros componentes excludentes, como pobreza, empregos precarizados e dificuldade de acesso a outros bens sociais.

Já no campo simbólico, destacamos implicações que vão desde uma autopercepção negativa, que impacta a confiança em suas próprias potencialidades, até as consequentes situações de auto silenciamento, decorrentes dessas próprias visões depreciativas de si mesmos. É verdade que, na contemporaneidade, já podemos perceber certo rompimento com a ideia de incapacidade intelectual, decorrentes da mudança de paradigma sobre a EJA. Traços destas percepções podem ser reconhecidos nos discursos de alguns alunos dessa modalidade, fazendo com que compreendam a educação de adultos pelo entendimento das funções “reparadoras, equalizadoras e

²¹ (Tradução nossa) Até agora, o critério geral na seleção de um tema de estudo tem sido o objetivo de superar as desigualdades sociais. No máximo, a declaração do problema ou questão a ser investigada segue o processo usual; ou seja, o problema é definido uma vez selecionado, verifica-se se é pertinente, relevante, se tem impacto transformador, etc.

permanentes/qualificadoras” (BRASIL, 2000). Ainda assim, é possível perceber que a falta de escolarização em uma sociedade essencialmente grafofônica atua de forma excludente nos campos materiais e simbólicos da vida dos sujeitos.

Do nosso ponto de vista, ambas as exclusões (materiais e simbólicas), ainda que não percebidas ou não problematizadas por esses sujeitos, têm impactos negativos em suas vidas. As situações que vislumbramos como possíveis (e necessárias) de serem transformadas se relacionam basicamente com estas duas formas de exclusão. Além disso, ressaltamos o caráter de denúncia de situações excludentes e anúncio de possibilidades dialógicas.

Ao investigarmos as aproximações entre nosso objeto de investigação da perspectiva dialógica, visamos construir um conhecimento que possa contribuir com processos de ensino-aprendizagem críticos, emancipadores, conscientizadores e, sobretudo, apropriados para a aprendizagem dos alunos. Buscamos problematizar e refletir sobre como os processos de ensino-aprendizagem podem favorecer a educação proposta por Paulo Freire, ou seja, aquela que transforma e liberta.

Sendo assim, buscamos levantar e analisar dados com o intuito de problematizar: *quais aspectos dos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de EJA podem ser apontados como dialógicos?* Esta questão, que se tornou balizadora da nossa investigação, nos levou a buscar compreender quais aspectos podem promover a mencionada aproximação. Indicamos, portanto, nosso anseio de identificar caminhos, possibilidades e efeitos do diálogo em sala de aula.

5.2.2 Revisão documental

A revisão documental, embora componha a Metodologia Comunicativa, é compreendida como importante em outros tipos pesquisa, independentemente do referencial metodológico em que se baseie. Isso porque trata-se da etapa na qual se revisa a literatura associada à questão problematizada.

Compreendemos, portanto, que a definição de uma questão de pesquisa (ou de um objeto de pesquisa) implica a articulação de uma gama de conceitos, teorias e possibilidades de investigação em torno de um objeto cognoscível. A revisão documental é o levantamento preliminar à pesquisa, que indica as produções teóricas e pesquisas que se aproximam, se distanciam ou que, por vezes, tratam sobre de semelhantes relacionados

à questão de pesquisa proposta, ajudando a definir caminhos para o estudo que se pretende realizar.

La revisión documental implica examinar los antecedentes teóricos y/o prácticos de la cuestión de estudio, y revisar las investigaciones realizadas y las teorías que tienen relación con el problema. Responde a cuestiones tales como: qué se encontró sobre el tema? Existen trabajos anteriores? Qué tipo de información se necesita para encontrar respuestas al tema? Dónde y cómo encontrar la información que se precisa? (GÓMEZ et al., 2006, p. 61)²²

No contexto desta investigação, ao definirmos nossa questão de pesquisa, tratamos de aspectos teóricos e práticos diretamente relacionados aos “processos de ensino-aprendizagem”, “educação dialógica”, e “educação de jovens e adultos”. Nesse sentido, buscamos fazer uma revisão documental que abrangesse esses temas.

A fim de conhecer o que se produz cientificamente sobre o tema que propomos, optamos por realizar um levantamento bibliográfico que nos auxiliasse a reconhecer os antecedentes teóricos e práticos que se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Para tanto, exploramos a Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²³, que cataloga trabalhos de pesquisa realizados por meio de instituições universitárias de todo o país.

Realizamos o levantamento entre os dias 18/10/2023 e 26/10/2023, utilizando como descritores de busca as palavras “educação”, “dialógica” e “dialogicidade”. Consideramos que estas palavras trariam uma abrangência significativa nos resultados da busca, o que, por sua vez, proporcionaria uma revisão abrangente sobre o tema. O resultado foi a seleção de 15.613 trabalhos, sendo 10.961 dissertações e 4.652 teses. Fizemos uma leitura flutuante dos títulos e resumos de todos estes trabalhos, buscando excluir aqueles que abordavam: diálogos epistemológicos, ou seja, entre áreas do conhecimento, como diálogos entre autores, por exemplo; levantamentos bibliográficos, uma vez que o propósito da nossa investigação se refere a aspectos da prática pedagógica; trabalhos que não pesquisaram no contexto da educação básica, dado nosso foco na educação escolar; e trabalhos que não associavam a dialogicidade à prática pedagógica ou à investigação, ou seja, trabalhos que abordavam aspectos do diálogo divergentes dos que abordamos. Após essa leitura flutuante, encontramos 117 trabalhos de pesquisa que poderiam, de alguma forma, se aproximar do nosso objeto de investigação.

²² (Tradução nossa) A revisão documental envolve o exame do enquadramento teórico e/ou prático da questão em estudo e a revisão da pesquisa realizada e das teorias relacionadas ao problema. Responde a perguntas como: o que foi encontrado sobre o assunto? Existem trabalhos anteriores? Que tipo de informação é necessária para encontrar respostas para o problema? Onde e como encontrar as informações de que você precisa?

²³ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Esses 117 trabalhos, por sua vez, foram depurados por meio de uma leitura mais cuidadosa do que a primeira, na qual analisamos a fundo a questão norteadora dos estudos, seus objetivos e metodologias. Durante o processo de depuração dos 117 estudos, percebemos que a grande maioria se distanciava da temática proposta por nós, pois tratavam de propostas curriculares, gestão escolar ou consistiam em revisões bibliográficas.

Nesta segunda leitura estabelecemos também como novo recorte a seleção de trabalhos que se situavam no contexto da Educação de Jovens e Adultos, devido ao nosso próprio recorte de investigação. Nosso propósito de pesquisa entende a EJA como uma etapa em que os sujeitos são potenciais agentes comunicativos, não apenas por sua trajetória, mas também pelas possibilidades e necessidades de transformação de seu contexto. Logo, optamos pela seleção de pesquisas realizadas nesta modalidade.

Gómez et al. (2006), indicam três possibilidades decorrentes desta revisão documental: que o tema não tenha sido estudado; que tenha sido estudado parcialmente, existindo lacunas não abordadas pelos estudos; ou que haja muitos estudos e muita bibliografia sobre o tema. Os achados provenientes de nossa revisão documental, bem como a definição do marco teórico da investigação, nos levam a observar que, apesar de uma vasta bibliografia sobre nosso tema, inclusive utilizada por nós neste estudo, as pesquisas nesta área, em sua maioria, se distanciam do nosso tema, fazendo-nos percebê-lo como um campo explorado, porém com lacunas não abordadas.

Como ressaltado, a maioria das pesquisas verificadas por nós se afasta de nosso objeto de investigação e tema propostos. Contudo, alguns estudos aproximam-se da nossa proposta. Portanto, oito investigações foram identificadas como próximas às nossas pretensões investigativas, ainda que com alguns distanciamentos que fundamentam nosso argumento em torno da originalidade de nossa pesquisa.

A pesquisa de doutorado intitulada “A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos”, proposta por Eder Soares, em 2006, aproxima-se da nossa temática pela proposição dialógica freireana na EJA. Contudo, distancia-se na abordagem do objeto de estudo. Nesse estudo, a dialogicidade não compõe os processos de ensino-aprendizagem, mas sim a obtenção de dados sobre o tema específico: o que significa ser alfabetizado. Além disso, a pesquisa não aborda, direta ou indiretamente, as práticas pedagógicas.

A dissertação de mestrado de João Pedro Gomes Alvez Ferreira, de 2021, intitulada “Uma proposta dialógica para o ensino de tópicos de astronomia na Educação de Jovens e Adultos em educação remota”, aproxima-se de nossa proposta de investigação ao propor o diálogo na EJA. Contudo, distancia-se no sentido de este diálogo ser um meio para conhecer a realidade mediatizadora dos alunos, com o objetivo de contextualizar os conteúdos programáticos. Embora esse aspecto também esteja dentro do nosso campo investigativo, a pesquisa de Ferreira (2021) se concentra na elaboração da proposta de ensino-aprendizagem, não abordando as estratégias e mediações dos processos de ensino-aprendizagem.

Outra aproximação também foi percebida com o trabalho de pesquisa intitulado “O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, de Mariluci Almeida da Silva, de 2018. Seu trabalho se aproxima de nossa temática ao buscar identificar quais são as concepções dos educandos, professores e gestores sobre o diálogo. Contudo, deixa uma lacuna em relação à nossa proposta ao não analisar os processos de ensino-aprendizagem e a função do diálogo como mediador desses processos.

A pesquisa de mestrado de Adriana Conceição de Jesus, de 2017, sob o título “A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na educação de jovens e adultos.”, aproxima-se da nossa pretensão de pesquisa ao associar as práticas de alfabetização e letramento à interação entre alunos e professores, por meio da linguagem. Porém, percebemos certo distanciamento na proposta de investigação, pois Jesus (2017) analisou, por meio de questionários, a percepção de professores, sem levar em conta os aspectos que se aproximam da questão da didaticidade.

O trabalho de mestrado intitulado “Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos.”, de Alexandre Saul Pinto, datado de 2011, aproxima-se da nossa pesquisa ao colocar o diálogo em posição central na construção de conhecimento crítico. No entanto, distancia-se de nossa proposta, pois o objeto de investigação de Pinto (2011) é o efeito de uma prática artístico-educativa para a reflexão crítica.

A pesquisa de Rafael Domingues da Silva, apresentada em 2014 e intitulada “Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PME: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica”, aproxima-se da nossa, no sentido de dialogar com os sujeitos da EJA, abstraindo deles sua compreensão cultural e palavras

geradoras, que devem ser aproveitadas nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, distancia-se, pois não focaliza os processos de ensino-aprendizagem mediados pelo diálogo. Seu resultado mais relevante aponta para a construção dos eixos temáticos do conteúdo programático, que não levam em conta a vivência dos sujeitos da EJA.

Outra pesquisa de mestrado, intitulada “Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA.”, de Cássia Oliveira Santos, realizada em 2008, envolve traços de dialogismo em sala de aula, porém não enfatiza os processos de ensino-aprendizagem mediados pelo diálogo. A mediação dialógica ou os processos de ensino-aprendizagem não compõem o objeto de pesquisa; este é composto pelas situações de aprendizagem de leitura alicerçadas no conceito de leitura significativa.

Dentre todas as pesquisas apresentadas, a que mais apresentou correspondências com nossa temática foi a de José de Moraes Sousa, datada de 2009 e intitulada “Práticas dialógicas e cidadania no ensino de ciências: uma experiência educativa com mulheres e homens do campo em Curupaiti - Viseu/PA”. Nela, o pesquisador toma com ponto de partida para a construção do conhecimento as realidades dos educandos, visando uma educação dialógica e interdisciplinar. A diferença principal entre esta pesquisa e a nossa é que o objeto de análise de Sousa (2009) está centrado nas práticas que consideram as realidades dos alunos do campo para o desenvolvimento de uma educação dialógica, não explorando a ênfase dessa dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem, assim como proposto por nós.

Todas essas pesquisas se aproximam e se distanciam, em certo sentido, da nossa. Pudemos perceber muitas aproximações em relação ao referencial teórico, que quase sempre partia de Paulo Freire. Contudo, nenhuma delas abordou como objeto de investigação principal os processos de ensino-aprendizagem e seus aspectos mediados por componentes dialógicos, buscando explorar as possibilidades para uma educação dialógica.

Reconhecemos, dessa forma, que o tema foi abordado parcialmente nas pesquisas analisadas, possibilitando novas contribuições advindas do nosso movimento investigativo. Mais do que possibilitar o conhecimento sobre o que se produz cientificamente sobre o nosso tema (ou temas próximos ao nosso), a exploração das pesquisas serviu para nos inspirar quanto aos caminhos e possibilidades desta pesquisa, tanto em relação às questões metodológicas, como em relação à construção do conhecimento.

Complementamos esta revisão documental com o estudo de outros textos científicos, em formato de artigos ou livros. Tais produções, embora não componham nossos principais referenciais teóricos, os complementam, levando-nos a compreender aspectos intrínsecos aos temas que circundam nosso principal objeto de investigação. Esses trabalhos estão citados ao longo de toda esta tese e nos auxiliam a compreender como tem se desenrolado o debate científico sobre de aspectos que se relacionam com nosso objeto.

5.2.3 Formulação de objetivos e hipóteses

Tendo sido definida a temática da investigação, por meio do planejamento da questão, e após o refinamento dessa temática, por meio da revisão documental, a terceira etapa apresentada por Gómez et al. (2006) é a formulação dos objetivos e das hipóteses. Os objetivos fazem referência ao que se pretende realizar na investigação (GÓMEZ et al., 2006). Já as hipóteses são os enunciados que se pretende comprovar, e seu fundamento está na revisão bibliográfica e teórica realizada com o intuito de conhecer o tema (GÓMEZ et al., 2006). A conclusão que se elabora ao final deve estar relacionada com ambos (GÓMEZ et al., 2006).

Hay que tener presente que se formulan las hipótesis mediante una o varias proposiciones o afirmaciones comprobables que se presentan como posibles soluciones al problema planteado, y que se definen los objetivos, ya sean generales y/o específicos. En cualquier caso, las hipótesis deben formularse de manera concreta, y los objetivos se tienen que especificar con claridade. Además, han de ser coherentes con el marco teórico y acordes con la revisión documental, a la vez que deben sustentar las opiniones del equipo investigador, las interpretaciones de las propias personas participantes y tener presente el posible impacto social de los resultados. (GÓMEZ et al., 2006, p. 64)²⁴

Como destacado, é necessário que haja coerência entre a formulação dos objetivos e das hipóteses, o marco teórico da investigação e a revisão documental da pesquisa. No contexto desta pesquisa, nossa hipótese se fundamenta no pressuposto de que aspectos dialógicos são melhores mediadores dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em

²⁴ (Tradução nossa) Deve-se ter em mente que as hipóteses são formuladas por meio de uma ou mais proposições ou afirmações verificáveis que se apresentam como possíveis soluções para o problema colocado, e que os objetivos, sejam eles gerais e/ou específicos, são definidos. Em qualquer caso, as hipóteses devem ser formuladas de maneira concreta e os objetivos devem ser claramente especificados. Além disso, devem ser coerentes com o referencial teórico e de acordo com a revisão documental, ao mesmo tempo em que apoiam as opiniões da equipe de pesquisa, as interpretações dos próprios participantes e levam em consideração o possível impacto social dos resultados.

vista as necessidades educacionais e a construção do conhecimento na sociedade da informação.

Já com relação aos objetivos, traçamos um objetivo geral que está diretamente associado à questão que nos orienta. Trata-se, portanto, de “investigar os aspectos dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, a fim de caracterizá-los e problematizá-los, no sentido de identificar suas dimensões excludentes e transformadoras.”. Este objetivo principal de desdobra em três objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar os aspectos que compõem o diálogo;
- Analisar os padrões e nuances dos aspectos dialógicos manifestados nas relações investigadas;
- Problematicar os aspectos manifestados, tendo em vista seus efeitos para os processos de ensino-aprendizagem;
- Identificar as dimensões excludentes e transformadoras associadas ao objeto de investigação.

5.2.4 Marco teórico da investigação

Gómez et al. (2006) definem que o marco teórico da investigação deve estar ancorado em uma boa revisão documental, pois, a partir dela, podemos contextualizar o trabalho no marco teórico atual, perceber as referências de trabalhos que coincidem com o nosso e, assim, posicionar-nos teoricamente sobre o tema.

Apesar de Gómez et al. (2006) apontarem que a revisão documental precede a definição do marco teórico da investigação, Paulo Freire já vinha sendo estudado por nós, compondo teoricamente nossa compreensão sobre o objeto de investigação de forma preliminar à revisão documental. Ainda assim, a revisão documental das pesquisas e dos artigos nos levou a perceber outras perspectivas de compreensão, bem como a relevância de outros autores que compuseram o marco teórico aqui proposto.

Sendo assim, apesar de Paulo Freire ser nosso principal referencial teórico, reconhecemos, por meio da revisão documental, que as teorias de Jürgen Habermas, principalmente a ação comunicativa, seriam importantes para nosso estudo. Dessa forma, alguns postulados teóricos desse autor compõem nosso referencial.

5.2.5 População e amostra

A definição da população que participou desta pesquisa se deu, de forma geral, desde o momento em que planejamos investigar os aspectos dialógicos dos processos de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ou seja, ao definirmos como objeto os processos que acontecem nesta modalidade de ensino, também definimos que a população participante seria composta por pessoas envolvidas nessa modalidade, incluindo docentes, discentes, gestores, ou outras pessoas que de forma direta ou indireta compõem a EJA.

Contudo, o recorte que representaria a população envolvida com a EJA, ou seja, a amostra dessa população, bem como o critério de inclusão dos sujeitos para esta pesquisa, ocorreu a partir do momento em que estabelecemos contato com a Secretaria de Educação do Município de São Carlos. Essa secretaria é responsável pela gestão das escolas inseridas no contexto escolhido por nós para realizar a pesquisa. O contato inicial com a Comissão de Análise de Projetos de Pesquisa da mencionada secretaria ocorreu em dezembro de 2023. Nesse contato, apresentamos nosso projeto de pesquisa e a intenção de investigar no âmbito das escolas municipais da cidade de São Carlos.

A aprovação por parte da comissão ocorreu em fevereiro de 2024, ficando o desenvolvimento da pesquisa condicionado à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A submissão do projeto e o trâmite de análise ética por parte do comitê ocorreram de março até agosto de 2024, tendo o projeto sido aprovado pelo CEP no final do mês de agosto.

Após esse processo, retomamos o contato com a Comissão de Análise de Projetos de Pesquisa do município de São Carlos, que deu seu parecer final, aprovando nossa investigação nas escolas sob gestão do município. Fomos, então, direcionados a entrar em contato com o diretor da Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos “Austero Mangerona” (EMEJA Austero Mangerona). Constatamos que não existem várias escolas de EJA em São Carlos, mas uma única escola com polos ativos em quatro escolas diferentes.

Um polo funciona na própria EMEJA, localizada no centro da cidade de São Carlos. Nesta sede principal, o diretor recebeu o pesquisador no dia 19 de setembro de 2024. Na conversa, foi apresentado o projeto de pesquisa e os documentos de aprovação

do CEP e da comissão de análise da prefeitura de São Carlos. Após a apreciação e a aprovação do diretor da EMEJA, ele comprometeu-se a identificar quais professores aceitariam receber o pesquisador.

Além da EMEJA, localizada no centro da cidade, outros três polos atendem alunos da EJA: a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Carminé Botta”, localizada no bairro Bela Vista; a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Arthur Natalino Deriggi”, localizada no bairro Cidade Aracy; e o Centro Municipal de Educação Infantil “Vicente de Paulo Rocha Keppe”, localizada no bairro Santa Felícia.

No dia 24 de setembro de 2024, o diretor da EMEJA retornou ao pesquisador por meio de mensagem eletrônica, indicando que a professora de uma turma da escola Vicente Rocha Keppe aceitaria participar da pesquisa. Nesta escola, funciona apenas uma turma de EJA. Apesar de haver apenas uma turma, e esta classe ser a única que funciona na escola no período noturno, no dia da visita do pesquisador para conhecer a professora (o mesmo dia 24 de setembro), foi possível constatar que a escola estava bem movimentada, devido aos projetos de futebol e jiu-jitsu que acontecem à noite para a comunidade.

Na conversa inicial com a professora, apresentamos brevemente a pesquisa e combinamos para o dia 26 de setembro a primeira inserção, ou seja, a primeira vez em que o pesquisador estaria inserido no ambiente de pesquisa. Nesta inserção, apresentamos a pesquisa aos discentes, questionando quais aceitariam participar da pesquisa. Neste dia e nos dois seguintes, em que estivemos na unidade, conseguimos a aprovação dos alunos, registrando seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os termos assinados se encontram sob posse do pesquisador, não sendo exposto na seção de apêndices desta tese por constar o nome real dos participantes (no texto aqui escrito, todos os nomes são fictícios).

Portanto, a amostra da população em questão contou com a participação da professora responsável pela turma e 16 discentes, regularmente matriculados na Rede Municipal de Educação de São Carlos, na modalidade de EJA. Estes participantes tinham idades entre 41 e 81 anos. Todos os discentes eram moradores do bairro em que a escola está inserida ou de bairros ao redor. Já a professora morava em um bairro localizado a aproximadamente 6 quilômetros da escola. A turma era multisseriada, atendendo alunos que se encontravam no termo I e II, correspondentes à primeira etapa do Ensino Fundamental.

5.2.6 Técnicas de obtenção e análise da informação

A definição das técnicas de obtenção e análise da informação compreendem os instrumentos que utilizamos para o levantamento dos dados. Esses instrumentos variam de acordo com a finalidade da investigação e o tipo de informação que se deseja obter. Nesse sentido, as técnicas de obtenção das informações que compõem os dados a serem analisados permitem reduzir a realidade social que se pretende estudar a um sistema de representação (GÓMEZ et al., 2006).

Muitas são as possibilidades técnicas para a obtenção de informações de diferentes naturezas, pois “La metodología comunicativa crítica utiliza cualquier tipo de técnica de recogida de información, ya sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa, porque la cuestión radica en que la técnica utilizada se aplique desde una orientación comunicativa y no instrumental.” (GÓMEZ et al., 2006, p. 79)²⁵. Nesse sentido, tanto dados qualitativos quanto dados quantitativos podem ser levantados por meio da investigação comunicativa.

Contudo, para os propósitos desta pesquisa, obtivemos informações qualitativas, dado o nosso objeto de pesquisa. São apontadas, dessa forma, três principais técnicas para a obtenção do tipo de informações que buscávamos: a Observação Comunicativa, o Relato Comunicativo e o Grupo de Discussão Comunicativo (GÓMEZ et al., 2006).

Discorreremos, ainda nesta subseção, sobre cada uma dessas técnicas, indicando as formas como foram aplicadas em nosso movimento de investigação. Já a periodicidade com que cada uma das técnicas foi aplicada será apresentada na última subseção desta seção, na qual apresentaremos o desenho da pesquisa, ou seja, como se deu o movimento de inserção e levantamento de dados.

Posto dessa forma, a “observação comunicativa”, trata das observações feitas pelo pesquisador sobre o fenômeno estudado, buscando observar as interações e situações, podendo descrevê-las a partir sua observação direta do cotidiano investigado (GÓMEZ et al., 2006). A perspectiva comunicativa está em compartilhar os significados e interpretações em uma interação comunicativa (GÓMEZ et al., 2006).

²⁵ (Tradução nossa) A metodologia comunicativa crítica utiliza qualquer tipo de técnica de coleta de informações, seja qualitativa ou quantitativa, pois a questão está em saber se a técnica utilizada é aplicada a partir de uma orientação comunicativa e não instrumental.

No contexto desta pesquisa, a observação comunicativa foi realizada no ambiente escolar, durante as aulas, intervalos e demais momentos de interação entre os participantes da pesquisa. Todos os relatos contidos nas notas que integraram o diário de campo do pesquisador derivam dessa técnica de obtenção de informações. Foram observadas e registradas as interações entre docente e discentes, entre discentes e discentes, entre docente, discentes e pesquisador, e entre todos os mencionados e demais pessoas que apareceram na escola durante as aulas. Nas notas que compõem o diário de campo, constam também anotações com reflexões do pesquisador sobre as situações relatadas.

Destacamos que a perspectiva comunicativa, que integra essa observação, possibilitou que o pesquisador compartilhasse, de fato, a realidade simbólica dos participantes por meio das interações. Tais interações (entre o pesquisador e os participantes) constituíram uma espécie de elo, o que possibilitou certas percepções que não seriam possíveis em uma posição observadora passiva e sem interação comunicativa. As interações influenciaram, inclusive, os Relatos Comunicativos (que serão discutidos a seguir), possibilitando maior intimidade entre pesquisador e participantes nestes momentos.

O “Relato Comunicativo”, portanto, se deu como uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos que participaram da pesquisa, com o objetivo de conhecer, refletir e interpretar a vida dos participantes junto a eles (GÓMEZ et al., 2006). Neste relato, tivemos a possibilidade de conhecer mais a fundo e traçar o perfil dos participantes da pesquisa, incluindo os motivos que os levaram à não conclusão dos seus estudos. Outras informações importantes que foram levantadas por meio deste relato dizem respeito às compreensões e concepções dos alunos sobre aspectos que se relacionam com o objeto da pesquisa.

Para tanto, estruturamos algumas questões que orientaram o diálogo em momentos intencionais. Essas questões foram submetidas (assim como todos os documentos relacionados a esta pesquisa) ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e nos ajudaram a compreender como os sujeitos interpretam e compreendem objetos em seu cotidiano, atribuindo-lhes símbolos e pretensões de validade. Os momentos intencionalmente definidos para a aplicação do Relato Comunicativo compreenderam conversas particulares, fora da sala de aula.

Outra forma de levantamento de informações por meio do Relato Comunicativo ocorreu em conversas (também particulares) entre o pesquisador e os participantes, durante momentos de observação comunicativa. Devido à percepção do pesquisador de que essas conversas poderiam contribuir para a composição dos dados a serem analisados, os registros dessas interações foram transferidos dos diários de campo (que registram informações decorrentes da observação comunicativa) para as notas de registros relacionadas ao Relato Comunicativo.

Ambas as formas de aplicação estão respaldadas pelo CEP, tendo sido apresentadas e aceitas pelos participantes. Vale destacar também que a permissão dos participantes para que os relatos fossem registrados e apresentados foi obtida não somente na apresentação da pesquisa, mas sempre que um relato era colhido.

Por fim, o grupo de discussão comunicativo é definido como uma importante técnica para confrontar a subjetividade individual com a grupal, possibilitando o diálogo e a argumentação em torno de diversos objetos (GÓMEZ et al., 2006). Trata-se, basicamente, de conversas em grupo entre os participantes da pesquisa, nas quais se buscou a racionalidade comunicativa em torno dos temas apresentados para a discussão. No contexto desta pesquisa apresentamos para o debate: as observações feitas pelo pesquisador durante a observação comunicativa, registradas nas notas contidas no diário de campo; reflexões ou interpretações do pesquisador sobre situações relatadas no diário de campo; conceitos e/ou objetos que se relacionam com o objeto de investigação; informações colhidas por meio dos Relatos Comunicativos e passíveis de análise; entre outras questões ou objetos que se mostraram relevantes para os propósitos deste estudo. Utilizamos como registro das informações obtidas por meio deste instrumento as Notas de Grupos de Discussão Comunicativos.

Vale destacar que os registros correspondentes às três técnicas apresentadas são compostos por: anotações feitas no momento em que a informação foi obtida; transcrições de gravações de áudio, que registraram os diálogos em diferentes momentos; e relatos posteriores aos acontecimentos, decorrentes da memória do próprio pesquisador sobre os momentos vivenciados.

Quanto aos registros gerados posteriormente, decorrentes da memória do pesquisador, é necessário fazer duas ressalvas. Primeiramente, destacamos a relevância dessa forma de registrar a informação, pois, caso contrário, o pesquisador precisaria estar constantemente com um caderno, anotando todas as situações e falas na íntegra. Isso

impediria que os parâmetros comunicativos fossem desenvolvidos de forma orgânica, criando uma espécie de bolha, na qual o pesquisador reforçaria uma disparidade entre sujeito-objeto.

Em segundo lugar, reconhece-se que a memória do pesquisador não é infalível, admitindo-se que algumas situações que despertaram menos atenção possam ter escapado aos registros. Para minimizar as possíveis lacunas de memória sobre situações importantes, o pesquisador recorreu a notas breves em seu celular, contendo palavras-chave que ajudassem a recordar determinados momentos. Essa estratégia não atrapalhou a inserção orgânica e comunicativa.

Todos os roteiros que fundamentam a aplicação de cada um dos instrumentos de obtenção e registro de informações, destacados nesta subseção, assim como os TCLEs, foram submetidos e aprovados pelo CEP. Ressaltamos ainda que a concordância dos participantes da pesquisa, registrada e assinada nos TCLEs, é o princípio básico que orienta a composição dos nossos dados por meio das informações levantadas. Informamos também que, a cada aplicação de técnica ou registro de informação, sempre que necessário resgatar os princípios éticos, isso foi devidamente feito. Em outras palavras, todos os dados, transcrições de fala ou relatos expostos neste relatório de pesquisa provêm de participantes que aceitaram e consentiram com a publicação de suas participações e falas.

5.2.7 Critérios de rigor científico

A rigorosidade científica, entendida à luz de Gómez et al. (2006), envolve aspectos que garantem que a pesquisa esteja em conformidade ética, teórica e metodológica. Toda investigação deve estabelecer seus critérios regulatórios, que asseguram a credibilidade e a qualidade do processo investigativo (Gómez et al., 2006).

Ou seja, toda pesquisa, independentemente da metodologia adotada, define aspectos imprescindíveis para assegurar a qualidade de seu processo investigativo, desde sua compreensão ontológica e epistemológica. No caso desta investigação, ao definirmos nossos fundamentos teóricos e metodológicos, entendemos a realidade e a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva comunicativa e dialógica.

Lincoln e Guba (1985, apud GÓMEZ et al., 2006) apontam que os critérios de rigor científico de qualquer investigação se baseiam fundamentalmente em quatro

aspectos: verdade, aplicabilidade, consistência e neutralidade. A Metodologia Comunicativa, alinhada a seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, busca atingir estes critérios por meio do diálogo intersubjetivo, das pretensões de validade e do compromisso (GÓMEZ et al., 2006).

Por meio do diálogo intersubjetivo, apresentamos aos participantes os parâmetros que fundamentam nosso movimento de investigação, no sentido de torná-lo mais eficaz na produção do conhecimento. Compreendemos, portanto, que “En el diálogo entre ciencia y sociedad es básico anotar que las interacciones y la comunicación que en ellas se produce es clave en la generación del conocimiento.” (GÓMEZ et al., 2006, p. 71)²⁶.

O segundo critério de rigor, exposto por Gómez et al. (2006), ou seja, as pretensões de validade, está estreitamente relacionada ao conceito de “entendimento”. Assim, este critério se vincula ao diálogo intersubjetivo discutido, pois os entendimentos são construídos a partir dos processos de argumentação, crítica e relações entre sujeitos e mundo, todas propiciadas por movimentos de diálogo intersubjetivo (GÓMEZ et al., 2006). As pretensões de validade, só são, de fato, válidas quando decorrem de compreensões compartilhadas pelos diversos componentes do processo de investigação. Nossas pretensões de validade, além de terem sido apresentadas aos participantes, foram submetidas à análise da banca de qualificação da pesquisa, realizada no dia 16/12/2024.

Já o compromisso, destacado por Gómez et al. (2006) foi firmado “Para garantizar el rigor de las investigaciones y el desarrollo científico conviene adoptar el compromiso de buscar la verdad, definida a través del entendimiento intersubjetivo” (GÓMEZ et al., 2006, p. 72)²⁷.

Apresentadas as etapas da investigação, bem como a forma como percorremos cada uma delas, trataremos, na próxima subseção, de como a pesquisa se desenvolveu, mais especificamente com relação às inserções, seus objetivos e instrumentos aplicados.

²⁶ (Tradução nossa) No diálogo entre ciência e sociedade, é fundamental notar que as interações e a comunicação que nelas ocorrem são fundamentais na geração de conhecimento.

²⁷ (Tradução nossa) Para garantir o rigor da pesquisa e do desenvolvimento científico, é aconselhável adotar o compromisso de buscar a verdade, definida por meio da compreensão intersubjetiva.

5.3 Desenho da pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o desenho da pesquisa, ou seja, a descrição pormenorizada das ações de obtenção de informações. Consideramos que parte dessa apresentação foi realizada na subseção 5.3.5, na qual relatamos a forma como percorremos a etapa de definição da “população e amostra” da pesquisa. Nele, indicamos como ocorreu o contato inicial com a Secretaria Municipal de São Carlos, por meio da Comissão de Análise de Projetos de Pesquisa; o trâmite do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); o novo contato com a Comissão de Análise de Projetos de Pesquisa; e, por fim, o contato com a Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) Austero Mangerona.

As ações descritas nesta subseção correspondem ao momento posterior a esse contato com o diretor da EMEJA, ou seja, a partir do primeiro dia de inserção no contexto em que, de fato, os dados foram levantados. Assim, no dia 26 de setembro, primeiro dia em que o pesquisador esteve inserido em campo, a pesquisa foi apresentada aos futuros participantes.

A pesquisa foi apresentada com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, ao mesmo tempo em que o TCLE era apresentado, também eram explicados os detalhes da pesquisa, como seus objetivos, instrumentos, hipóteses, e as funções dos participantes e do pesquisador. A professora já havia concordado em participar da pesquisa, sendo essa concordância, inclusive, um pré-requisito para que o pesquisador estivesse naquele local. Contudo, sua concordância foi novamente confirmada após essa exposição e sua assinatura foi coletada, assim como a dos participantes discentes.

Não foi possível verificar a concordância e coletar a assinatura de todos nesse dia, devido à ausência de alguns alunos. Mesmo assim, até a terceira inserção em campo do pesquisador, todas as concordâncias e assinaturas foram obtidas.

Neste mesmo dia 26, iniciou-se o levantamento de dados. Também ficou acertado entre todos os participantes que o pesquisador realizaria as inserções em campo às terças e quintas-feiras, desde essa data (26/09/2024) até o último mês de aula deste ano letivo (dezembro). As aulas ocorriam das 19:00 horas até aproximadamente 22:15. Portanto, durante o período de 17 (dezesete) inserções, os dados foram obtidos utilizando os instrumentos descritos na subseção 5.3.6.

Para melhor ilustrar a periodicidade e conteúdo das inserções, recorreremos ao Quadro 1, no qual apresentamos os dias em que ocorreram as inserções, as ações realizadas em cada uma delas, os objetivos dessas ações e os instrumentos utilizados para a obtenção e/ou análise dos dados.

Quadro 1 – Quadro organizacional das inserções em relação às ações, objetivos e instrumentos utilizados.

Número da inserção e dia da semana na qual foi realizada	Ações previstas na inserção	Objetivo da inserção	Instrumento utilizado na obtenção de informações
1ª inserção (28/09/2024)	Conversar inicialmente com os sujeitos, explicar a eles sobre a pesquisa e verificar seu aceite em participar da mesma; Observar as interações em sala de aula.	Apresentar a pesquisa, os termos e cumprir a segunda etapa de recrutamento do grupo de participantes referente aos discentes (verificando quem aceita participar da pesquisa); Obter dados por meio da observação Comunicativa proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Exposição de documentos; Diálogo; Observação comunicativa.
2ª inserção (01/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
3ª inserção (03/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
4ª inserção (08/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
5ª inserção (10/10/2024)	Dialogar com os participantes individualmente com base nas questões propostas no Roteiro de Relato Comunicativo	Obter dados por meio do Relato Comunicativo, proposto no Roteiro de Relato Comunicativo.	Relato Comunicativo.
6ª inserção (17/10/2024)	Dialogar com os participantes individualmente com base nas questões propostas no Roteiro de Relato Comunicativo	Obter dados por meio do Relato Comunicativo, proposto no Roteiro de Relato Comunicativo.	Relato Comunicativo.
7ª inserção (24/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
8ª inserção (29/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.

9ª inserção (31/10/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
10ª inserção (05/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
11ª inserção (07/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
12ª inserção (12/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa;
13ª inserção (19/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
14ª inserção (21/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
15ª inserção (26/11/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
16ª inserção (03/12/2024)	Observar as interações em sala de aula.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa.	Observação comunicativa.
17ª inserção (10/12/2024)	Observar as interações em sala de aula; Dialogar com os participantes em grupo com base nas questões propostas no Roteiro de Grupo de Discussão Comunicativo.	Obter dados por meio da observação proposta no Roteiro de Observação Comunicativa; Obter dados por meio da discussão proposta no Roteiro de Grupo de Discussão Comunicativo.	Observação comunicativa; Grupo de Discussão Comunicativo.

Fonte: elaborada pelo autor.

Na primeira inserção, a pesquisa foi apresentada, e a obtenção dos dados foi iniciada. Nesse dia e nos três seguintes (1, 3 e 8 de outubro), foi aplicado o instrumento de observação comunicativa. A observação comunicativa, conforme apresentado na subseção 5.3.6, difere-se da observação simples, passiva e não comunicativa justamente pelo uso da comunicação. Assim, os momentos de observação também incluíam diálogos, alguns dos quais foram registrados nos documentos pertinentes a esse instrumento.

Nesses momentos, foi possível interagir com a docente e com os discentes que participaram da pesquisa. Foi possível também criar um vínculo de proximidade, algo que se revelou muito importante para a comunicação. Visando o levantamento de dados, esse instrumento desempenhou um papel fundamental, pois as observações realizadas pelo pesquisador e registradas posteriormente forneceram elementos que se converteram em dados submetidos à análise.

O vínculo estabelecido entre o pesquisador e os participantes, conforme ressaltado, foi importante para a aplicação dos instrumentos de obtenção de informações, devido ao fato de a comunicação se intensificar na medida em que esses vínculos se fortaleciam. O fortalecimento dessas relações durante os dias em que foi aplicada a observação comunicativa, inclusive, atrasou a aplicação do Relato Comunicativo em relação ao que havia sido inicialmente planejado (quarto encontro), sendo este realizado apenas no quinto encontro. Esse fato ocorreu justamente porque o pesquisador percebeu que seria necessário mais tempo de interação com os participantes para que os relatos acontecessem de forma orgânica e dialógica.

Sendo assim, no dia 10 de outubro, quinto dia de inserção, foi aplicado o instrumento “Relato Comunicativo”. Contudo, embora tenha sido possível conversar com todos os discentes presentes naquele dia, as ausências dos que haviam faltado fizeram com que a aplicação desse instrumento fosse continuada na inserção seguinte (dia 17/10), conforme descrito no Quadro 1.

A aplicação desse instrumento ocorreu da mesma forma nos dois dias indicados. Durante o período de aula, os participantes eram convidados a conversar com o pesquisador individualmente na sala dos professores (localizada ao lado da sala onde ocorriam as aulas). Sentados lado a lado, o pesquisador apresentava, no notebook, sete tópicos ou questões que orientavam o Relato Comunicativo.

A preferência do pesquisador por apresentar esses tópicos/questões no notebook deu-se pela possibilidade de aumentar a fonte da letra, registrar, junto aos participantes, suas respostas e ter maior flexibilidade nas redações que respondiam a cada um dos elementos mediadores. Os tópicos/questões foram utilizados como orientadores do diálogo, e não como um questionário em que se fazia perguntas e se anotavam as respostas de forma mecânica e sem interação comunicativa.

Nessas conversas, foi possível conhecer mais sobre os participantes, suas ocupações, os motivos que os levaram a abandonar os estudos, suas concepções sobre a escolarização e aspectos que fundamentam o objeto desta investigação. Vale ressaltar que esse instrumento também incluiu relatos espontâneos, colhidos durante algumas interações entre os participantes e o pesquisador, em outros dias e momentos de observação comunicativa, conforme destacado na subseção 5.3.6.

Entre a sétima e a décima sexta inserção do pesquisador em campo, o instrumento de Observação Comunicativa foi novamente aplicado. Ressalta-se que houve semanas em que ocorreu apenas uma inserção, em vez de duas (na terça e na quinta), como havia sido combinado. Os motivos pelos quais não foi possível realizar duas inserções em algumas semanas incluíram feriados, imprevistos que levaram a professora responsável pela turma a cancelar a aula, entre outros fatores.

No último dia de inserção do pesquisador em campo, além da observação, foi realizado também um Grupo de Discussão Comunicativo, no qual foram apresentadas as informações obtidas pelo pesquisador, bem como a teoria com que seria utilizada para analisar os dados decorrentes dessas informações.

A conversão das informações obtidas em dados submetidos à análise ocorreu quando, por meio da revisão dos registros ou de diálogos com parceiros de pesquisa, foram identificados elementos que, potencialmente, poderiam contribuir para responder à questão de pesquisa e construir conhecimento sobre o objeto de investigação. As informações convertidas em dados serão apresentadas na próxima subseção.

5.4 Apresentação dos dados levantados

Nesta subseção, discorreremos sobre as informações obtidas por meio da Observação Comunicativa, do Relato Comunicativo e do Grupo de Discussão Comunicativo, instrumentos utilizados para o levantamento das informações que serão convertidas em dados para análise.

As informações levantadas por meio da Observação Comunicativa relacionam-se à observação das situações ocorridas no ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, os momentos de aula, os intervalos e os momentos anteriores ou posteriores às aulas, que aconteceram no ambiente escolar. Essas informações foram registradas em Diário de Campo.

Por consistir em um compilado de notas de todos os dias em que o pesquisador esteve inserido no ambiente de pesquisa, o Diário de Campo relata as situações observadas em formato de texto corrido. Nesse texto, encontram-se notas reflexivas sobre situações que chamaram a atenção do pesquisador, despertando reflexões e/ou questionamentos. Essas notas reflexivas se distinguem das notas descritivas na redação do diário pela utilização da fonte de texto “negrito”. Assim, apresentamos um panorama

geral das notas reflexivas, por considerarmos que elas versam sobre momentos observados que se mostraram importantes para a investigação.

Foram tomadas 90 notas reflexivas ao longo da Observação Comunicativa. Dessas, 64 abordam diretamente as observações dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto as outras 26 estão relacionadas à reflexão de outros aspectos. Existem, portanto, notas relacionadas diretamente às observações e reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem; e notas relacionadas às observações e reflexões sobre aspectos secundários em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

As 64 notas mencionadas no parágrafo anterior refletem observações feitas pelo pesquisador, nas quais o objeto principal das interações entre os participantes era a abordagem do conhecimento por meio dos processos de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que, mesmo tendo como aspecto comum a relação com os processos de ensino-aprendizagem, esses 64 momentos observados e refletidos ocorreram em situações distintas, nas quais o foco das interações, embora estivesse voltado aos processos de ensino-aprendizagem, tinha origens diferentes.

Portanto, os momentos em que o conhecimento era abordado por meio dos processos de ensino-aprendizagem e que despertaram reflexões foram percebidos em situações nas quais se destacaram: as relações entre conhecimentos e culturas populares e escolares; os aspectos organizacionais dos momentos de ensino-aprendizagem; as relações entre discentes; as relações entre a docente e os discentes; momentos relacionados à autoestima, confiança e motivação dos alunos; e as estratégias da docente.

As 26 notas relacionadas a aspectos que não estão diretamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem, foram depuradas e organizadas com base em sete aproximações percebidas, sendo elas: dificuldades para frequentar a escola; emoções; aspectos comunitários; consciência social; relação escola/vida; dilemas profissionais da EJA; e educação permanente e ao longo da vida.

Já os dados levantados por meio dos Relatos Comunicativos foram tomados nos dias 10 e 17/10/2024. Nestes dias foram apresentados tópicos ou questões que foram balizadores de um diálogo no qual foi possível conhecer alguns aspectos das trajetórias de vida dos participantes, assim como suas perspectivas sobre o objeto desta investigação. É necessário pontuar que o debate com cada um dos participantes sobre os Tópicos/Questões foi mais extenso do que as respostas que eles deram às questões.

Contudo, as respostas representam aquilo que os participantes escolheram como registro oficial em seus relatos, sendo, assim, consideradas como informações a serem depuradas e tomadas como dados para análise.

Os relatos intencionais foram mediados com base nos sete elementos mediadores apresentados a seguir:

- (Tópico/Questão 1) Ocupação:
- (Tópico/Questão 2) Motivo que o/a levou a abandonar os estudos:
- (Tópico/Questão 3) O que melhorou em sua vida após retornar aos estudos?
- (Tópico/Questão 4) O que é diálogo em sua opinião?
- (Tópico/Questão 5) O que é importante em uma relação mediada pelo diálogo?
- (Tópico/Questão 6) Você considera importante o diálogo em sala de aula? Em caso afirmativo ou negativo, explique o motivo.
- (Tópico/Questão 7) Cite algo positivo sobre o diálogo.

Foram tomados os relatos de 14 alunos que estiveram presentes nos dois dias mencionados, não tendo sido tomado o relato da professora da turma. Destacamos que os tópicos/questões tomados como balizadores do diálogo, bem como a abordagem com que foi aplicado este instrumento, foram submetidos à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A seguir, a Tabela 1 mostra a recorrência das respostas obtidas por meio da aplicação dos sete tópicos/questões:

Tabela 1 – Ocorrências de respostas a cada Tópico/Questão propostos nos Relatos Comunicativos intencionais.

Tópico/questão	Dados obtidos	Ocorrências
1	Pensionista pelo INSS, em decorrência de obtido de cônjuge ou acidente de trabalho.	3
	Aposentado.	4
	Dona de casa.	3
	Inserido formalmente no mercado de trabalho.	6
	Atleta.	1
2	Inserção precoce no mercado de trabalho.	5
	Dificuldades de acesso à escola, associadas principalmente à distância entre o lugar que moravam e a escola.	3
	Questões familiares, nas quais as famílias não tinham condições financeiras de manter os participantes na escola, mas também muitos casos em que os pais não deixavam as meninas frequentarem a escola.	4
	Problemas escolares, representados por situações que causaram mal-estar e levaram os participantes a interromper suas trajetórias escolares.	3
	Melhoras cognitivas.	3
	Melhoras nas tarefas do cotidiano, como pegar ônibus, por exemplo.	6

3	Aprendizagem dos conteúdos escolares.	10
	Motivação para aprender ou continuar os estudos.	3
4	Comunicação.	11
	Relações interpessoais.	5
	Meios para o consenso.	3
5	Respeito.	4
	Saber ouvir e compreender o outro.	6
	Abertura às trocas epistemológicas.	2
	Aspectos afetivos como amor, amizade.	3
	Estabelecimento de um bom ambiente.	2
6	Auxilia na explicação da professora e nas interações entre ela e os alunos.	10
	Auxilia na interação com os colegas discentes.	5
	Auxilia no processo de ensino-aprendizagem decorrente da interação com colegas e docente.	3
7	Saúde.	2
	Estabelecimento de relações saudáveis.	8
	Melhora na compreensão e cognição.	2
	Favorecimento das aprendizagens.	2

Fonte: elaborada pelo autor.

Destacamos que foram tomadas outras três notas, registrando informações colhidas por meio de relatos espontâneos dos participantes. Essas três notas abordam aspectos de vida dos participantes, bem como o valor que atribuem ao conhecimento. Ressaltamos que o registro dessas três notas ocorreu em concordância com os participantes, logo após eles relatarem espontaneamente suas vivências.

Por fim, a aplicação do Grupo de Discussão Comunicativo foi realizada em 10 de dezembro de 2024. Nessa ocasião, o elemento motivador e mediador do diálogo entre os participantes e o pesquisador foram as informações obtidas por meio da Observação Comunicativa e dos Relatos Comunicativos. Tal estratégia visou à validação, sob a ótica dos participantes, dos dados obtidos, além de possibilitar uma análise inicial desses dados, mediante a apresentação de trechos de excertos teóricos que fundamentariam a interpretação científica a ser empreendida.

O diálogo estabelecido com os participantes, por meio desse instrumento, corroborou os dados já levantados, permitindo que os envolvidos — alunos e professora — tivessem uma visão geral das anotações feitas pelo pesquisador, bem como de suas próprias respostas aos elementos mediadores do Relato Comunicativo.

A apreciação tanto dos dados quanto dos excertos teóricos confirmou os pressupostos iniciais do pesquisador acerca das informações obtidas e dos possíveis caminhos interpretativos a serem seguidos. Ademais, o diálogo coletivo suscitou novos dados, que foram incorporados ao conjunto previamente produzido pelos demais

instrumentos de obtenção de dados. A análise das informações discutidas e apresentadas nesta subseção será aprofundada na seção seguinte.

6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu no sentido de problematizar a questão de pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos. Propomos três eixos de análise, todos relativos ao diálogo. No primeiro, focalizamos aspectos constitutivos do conceito de diálogo; no segundo, buscamos verificar como esses aspectos se manifestam nas relações investigadas; e, no terceiro, analisamos a recorrência das dimensões excludentes e transformadoras atinentes ao diálogo.

A subseção 6.1, portanto, constitui o primeiro eixo. Nele, propomos a análise por meio de quatro categorias: afetividade, aspectos relacionais, intercompreensão e aspectos pedagógicos ligados ao diálogo. Essas categorias abordam elementos que fomentam o estabelecimento e desenvolvimento de relações dialógicas. Por meio delas pudemos refletir sobre os aspectos comunicativos e dialógicos que permeiam as interrelações.

As categorias utilizadas na análise dos dados nos auxiliam a construir uma visão ampla sobre o diálogo e os aspectos que o compõem. Após a análise dos dados com base nas quatro categorias apresentadas, propomos um segundo eixo de análise (subseção 6.2) a fim de compreender como ocorrem as estratégias comunicativas dialógicas em uma perspectiva transversal às categorias referidas no primeiro eixo. Nesse sentido, esse segundo eixo possibilitou a compreensão das estratégias comunicativas dialógicas como elemento mediador dos processos de ensino-aprendizagem, os quais tornam a educação mais ou menos dialógica.

O último eixo de análise, proposto na subseção 6.3, visa sistematizar os dados analisados, verificando e reconhecendo a recorrência de aspectos transformadores e excludentes com base nas análises empreendidas.

Recorremos, na análise, a excertos das notas contidas no Diário de Campo, às respostas dos participantes ao Relato Comunicativo e a trechos das notas do Grupo de Discussão Comunicativo, para que possamos ilustrar aquilo que os dados nos revelam.

6.1 Aspectos constitutivos do diálogo

Esta subseção se destina a analisar os dados tendo como fio condutor quatro categorias distintas que evocam características do diálogo, sendo cada uma delas um aspecto constitutivo das relações permeadas pela comunicação. Por meio dessas

categorias pudemos reconhecer como o diálogo se dá nos processos de ensino-aprendizagem.

As condições mencionadas por Freire (1971) para que ocorra o diálogo – amor, humildade, esperança, fé e confiança – evocam um conjunto de aspectos afetivos. Esses aspectos se manifestaram tanto nos discursos e respostas dos participantes aos Tópicos/Questões dos Relatos Comunicativos, quanto nas observações feitas pelo pesquisador durante seu trabalho de campo. Sendo assim, a constituição da categoria “afetividade” possibilitou uma análise voltada a evidenciar como essa dimensão compõe o diálogo e medeia as relações dialógicas.

O desenvolvimento do diálogo e da comunicação, mediado pelos aspectos afetivos analisados, favorece a construção de relações interpessoais. Essa construção não apenas demonstra como os sujeitos podem se aproximar por meio da comunicação e do diálogo, mas também nos leva a considerar os quatro elementos da ação dialógica, propostos por Freire. Sendo assim, a categoria analítica “aspectos relacionais” destina-se à análise e reflexão sobre os dados com foco no desenvolvimento e manutenção das relações associadas ao diálogo.

Por meio das duas categorias analíticas indicadas, podemos perceber como os sujeitos dispõem de elementos para se conectar. Essa conexão, por sua vez, anuncia a abertura à intercompreensão, a terceira categoria de análise deste primeiro eixo. Assim como apontado por Habermas (1998), a interação gera a intercompreensão, e por meio dela, nos constituímos em nossa subjetividade. Para o autor, as atitudes performativas dos participantes na interação coordenam os seus respectivos planos de ação e possibilitam um acordo coletivo sobre determinado objeto (HABERMAS, 1998).

Direcionando a análise para o ambiente pedagógico, propomos, com base na revisão teórica, elementos que possivelmente aproximam a educação da perspectiva dialógica. Reconhecemos a investigação, o questionamento e a reflexão como atitudes inerentes ao campo dialógico da pedagogia, sendo, nesse contexto, aspectos que compõem o diálogo. Assim, a quarta categoria proposta neste primeiro eixo refere-se à análise dos dados à luz dessas características, sendo denominada “aspectos pedagógicos dialógicos”.

6.1.1 Afetividade

A afetividade se mostrou um aspecto recorrente durante a investigação. Os dados indicam que os participantes relacionam diálogo e comunicação à afetividade não apenas em suas concepções, mas também em suas relações. Nesse sentido, destacamos a relevância da dimensão afetiva para a promoção do diálogo e da comunicação nas relações estabelecidas.

Partindo do pressuposto freireano de que o diálogo se nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança (FREIRE, 1971), compreendemos que o conjunto de emoções e estados psicológicos dos sujeitos em um diálogo não só influencia, como condiciona o diálogo e as formas pelas quais ele se desenvolve. As teorias revisadas e, agora, os dados analisados, mostram que a afetividade é um componente essencial do diálogo. Os traços afetivos mais recorrentes estão associados ao fortalecimento de laços e ao apoio emocional.

Durante o Relato Comunicativo, ao investigarmos como os participantes compreendiam o diálogo, muitos o descreveram como um meio de aliviar sentimentos de angústia ou de auxiliar pessoas em momentos difíceis. O diálogo também foi associado à amizade, às relações e ao cuidado com o outro, sendo, inclusive, destacada a sua potencialidade para o alívio de sentimentos negativos. A seguir, apresentamos quatro respostas à questão “O que é diálogo em sua opinião?”, as quais relacionam a compreensão do diálogo aos aspectos afetivos indicados:

Conversar com as pessoas, contar o que sente para algum amigo, ou com os filhos, marido. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Conversar! Quem mora sozinho às vezes fica angustiado com as coisas, sem dividir com ninguém. Aí, quando conversa dá uma acalmada. O cientista fala que não devemos guardar nada, porque quando fica algo preso prejudica a saúde; se eu guardo rancor fico mais doente. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

É você chegar e conversar com a pessoa, às vezes a pessoa tá mal e você melhora o dia dela pelo diálogo. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

É ajudar alguém que precisa de ajuda, dar um conselho, explicar alguma coisa. (Isadora, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Ao refletirem e exporem suas concepções de diálogo, os participantes consideraram diversos aspectos relacionados à questão afetiva. Nas respostas de Mariana e de Maurício, percebemos um forte vínculo entre o diálogo e a tentativa de evitar o acúmulo de sentimentos negativos. O alívio desses sentimentos por meio da comunicação se mostra relevante na promoção do bem-estar.

Já nas respostas de Carmem e de Isadora, percebemos o movimento contrário, ou seja, as participantes associam o diálogo à tentativa de aliviar os sentimentos e dificuldades das outras pessoas. As respostas se complementam evidenciando uma relação mútua; ao mesmo tempo que o diálogo e a comunicação aliviam as próprias angústias, também contribuem para auxiliar no alívio das tensões afetivas dos outros.

Além disso, ao serem questionados sobre o que consideram importante em uma relação mediada pelo diálogo, alguns participantes associaram suas respostas à questão afetiva, como pode ser percebido nas respostas a seguir:

Conversar, desabafar, interagir, cumprimentar, melhorar o humor. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Amar a pessoa, completar a pessoa. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Amizade, sinceridade. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

A capacidade de interagir, desabafar e melhorar o humor do outro é destacada como um dos principais benefícios do diálogo. Além disso, o fortalecimento de vínculos afetivos, a promoção da harmonia e da conexão emocional são apontados como componentes importantes em relações mediadas pelo diálogo.

As respostas nos levam a considerar que a afetividade, como componente essencial do diálogo, desempenha um papel fundamental, dada a sua relação com o estabelecimento de boas relações e o bem-estar dos participantes. É possível perceber uma compreensão que reconhece a relação entre o compartilhamento comunicativo dialógico de situações e sentimentos e o alívio das tensões a eles associados. A resposta da participante Irene à solicitação “Cite algo positivo sobre o diálogo.” reforça essa compreensão: “O convívio, as amizades, ter intimidade e a pessoa ter intimidade com a gente também.” (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

A perspectiva comunicativa do diálogo, portanto, incorpora as questões afetivas como um componente essencial não apenas para que o diálogo ocorra, mas para que ele promova melhorias nas relações afetivas dos sujeitos. Para Freire (1971, p. 107), “[...] quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos.” Os sentimentos aos quais o autor se refere não são meros artifícios poéticos para tornar o texto mais atraente ao leitor. Trata-se, de fato, do reconhecimento dos aspectos afetivos como elementos fundamentais para relações baseadas no diálogo e na comunicação.

As observações feitas em sala de aula e as reflexões desencadeadas a partir delas evidenciam que a afetividade cultivada por meio do diálogo desempenha um papel central nos processos de ensino-aprendizagem. Esses aspectos afetivos influenciam diretamente a forma como os participantes se envolvem com o ambiente escolar, como interagem e como percebem a si mesmos como protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, algo imprescindível em relações pedagógicas de acordo com Freire (2002). A seguir, uma das primeiras notas tomada em diário de campo evidencia o aspecto afetivo como uma das primeiras percepções do pesquisador em campo.

A professora me recebeu cumprimentando e me convidando para entrar na sala, me pediu para esperar até por volta das 20 horas para falar com eles, pois os alunos demoram a chegar. Professora e alunos que entravam se cumprimentavam, também cumprimentei a todos. (Diário de campo, 26/09/2024.)

O vínculo estabelecido entre os participantes evidencia um carinho muito grande entre todos, sendo uma das primeiras percepções do pesquisador em campo. A maneira como interagiam demonstrava um ambiente harmonioso, no qual aparentavam sentir grande satisfação em estar presentes na aula. Foi possível perceber sentimentos como amizade, cumplicidade e carinho logo nas primeiras impressões do pesquisador em campo.

Em grande parte das vezes, esses sentimentos se manifestavam na forma de incentivo à confiança, tanto da docente para com os alunos, quanto entre eles próprios. Era comum observar a professora incentivando os estudantes e reforçando sua autoconfiança, como exemplificado no excerto a seguir:

Após finalizar o auxílio aos três alunos mencionados, a professora sentou-se ao lado da aluna Guiomar, que aparentemente apresenta bastante dificuldade na leitura. A professora a questiona sobre a marcação das palavras que não sabia e ocorre o seguinte diálogo:

(professora) – A senhora marcou as palavras que tem dificuldade?

(Guiomar) – Nem marquei porque são todas. [ambas riem]

(professora) – Como todas? Alguma coisa a senhora sabe, vamos lá tentar. [disse a professora iniciando a leitura com dona Guiomar e apontando para o texto]

(Guiomar) – A coruja... [iniciando a leitura]

(professora) – Ué, a senhora não disse que não sabia nada? Olha só! Disse que não sabia nada, começamos a ler e ela “a coruja” [comentou a professora em tom bem humorado com uma outra aluna sentada ao lado, as três riem]. A senhora tem que falar que sabe, dona Guiomar. Isso te dá outra impressão da sua capacidade, não pode falar que não sabe o que já sabe. (Diário de campo, 29/10/2024)

Outro exemplo de incentivo à confiança pôde ser observado na seguinte situação:

Ao corrigir as palavras escritas por Mariana a professora ressaltou seus acertos. Então, o aluno Marciel comentou:

- A dona Mariana tá evoluindo muito né, professora? Ela está indo muito bem.

A professora reforçou positivamente e, mesmo sem jeito, a aluna agradeceu, dizendo que quando se esforça evolui. (Diário de Campo, 07/11/2024)

Conforme destacado, a motivação por meio do diálogo, observada tanto na relação entre docente e discentes quanto na relação entre os próprios discentes, revela-se um importante componente relacionado à questão afetiva. Esse aspecto pode ser associado à afetividade não apenas pelo incentivo à confiança, mas pelo próprio ato de encorajar o colega, demonstrando preocupação com seu desempenho e alegria pelo seu progresso.

Os excertos ilustram situações observadas com recorrência. O incentivo e o reforço da confiança, promovidos por meio de relações de cumplicidade e amizade, podem ser associados à questão afetiva, uma vez que envolvem sentimentos diretamente impactantes na aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a falta de confiança ou nervosismo também foram percebidos como fatores que influenciam o desempenho dos estudantes, o que foi constatado em diversas situações, sendo exemplificado pelos dois excertos a seguir:

Este aluno novo, ao abrir o seu caderno e perceber que já deveria começar a copiar o cabeçalho da lousa, demonstrou um claro nervosismo. Seu olhar agitado e suas mãos indecisas pareciam hesitar ao manusear o lápis e o caderno. (Diário de Campo, 01/10/2024)

A professora me chamou e entregou um termo assinado por uma aluna que ainda não havia assinado. Em seguida disse que dona Neide também não havia assinado [apontando para ela] e pediu que eu colhesse sua assinatura. Fui até dona Neide, expliquei sobre a pesquisa e verifiquei sua concordância em participar. Após ela concordar, mostrei onde deveria assinar no termo. Inicialmente, dona Neide errou seu nome, mas logo corrigiu e no espaço indicado para a assinatura escreveu novamente, agora de forma correta. Agradei e continuamos conversando, já que ela estava sentada próxima a mim. Ela me disse que não costuma errar seu nome e que já está escrevendo bem, mas, às vezes, fica nervosa. Comentou também que sabe fazer as contas, mostrando-me algumas contas feitas no caderno e suas lições de escrita. Conversamos mais um pouco, elogiei sua letra (que, de fato, era muito bonita), e ela me disse que escrevia bem, mas não gostava muito da letra “de mão”, preferia a letra de forma, pois achava mais prática. (Diário de Campo, 08/10/2024)

Os dois participantes que protagonizaram as situações descritas nos excertos se mostraram, ao longo da pesquisa, estar entre os mais avançados da turma em termos de aprendizagem. No entanto, em momentos de instabilidade emocional, apresentaram hesitação e falta de confiança. O estabelecimento de vínculos afetivos positivos, mediado pelo diálogo constante e pelo fortalecimento de aspectos relacionados à amizade e à cumplicidade, contribuiu para que as situações de nervosismo e hesitação fossem superadas.

A maneira como dialoguei com a aluna Neide nesse mesmo dia fez com que ela se tranquilizasse. Em outras ocasiões ela desempenhou tarefas mais complexas do que a escrita do nome sem demonstrar nervosismo, mesmo na minha presença e sob observação. Da mesma forma, no caso do aluno Marciel, que estava indo à escola pela primeira vez no dia 01/10/2024, conforme registrado na nota, a forma como a professora e os colegas o receberam fez com que ele se sentisse mais confortável e confiante nos dias seguintes.

Outra situação em que o diálogo foi percebido como amenizador de situações de nervosismo está associado à seguinte nota:

A professora então deu início à aula, escrevendo o cabeçalho na lousa e distribuindo algumas atividades, como de costume. Em seguida, perguntou ao aluno Maurício se ele gostaria de resolver alguns problemas, ao que ele respondeu afirmativamente. A professora então se aproxima de sua mesa, entrega a folha com os problemas e diz:

- Sem nervosismo hoje, hein? Se não conseguir, me chama e a gente vai conversando. (Diário de Campo, 05/11/2024)

Aparentemente, o aluno teve dificuldades com atividades semelhantes àquela sugerida na ocasião do registro, o que resultou em um episódio de nervosismo. A tranquilidade que a professora buscava transmitir aos alunos era perceptível não apenas pelo diálogo constante e empático, mas também por sua postura, especialmente em situações de tensão, como a relatada e refletida no excerto acima. Além disso, destaca-se a forma como ela se esforça para manter o canal de diálogo aberto, possibilitando que possíveis dificuldades sejam comunicadas.

As relações observadas em sala de aula evidenciam um diálogo pautado na confiança, na amizade, na cumplicidade e no bem-estar físico e emocional dos participantes. Dessa forma, foi possível perceber que a positividade com que o diálogo ocorria, do ponto de vista afetivo, influenciava os processos de ensino-aprendizagem, considerando a conexão entre a afetividade e o desempenho dos estudantes e da docente. Aparentemente, a professora relacionava as questões afetivas ao desempenho dos alunos, isso pode ser justificado pelo excerto a seguir:

A professora apresenta o aluno novo, dizendo: “Pessoal, este aqui é o senhor Marciel, ele é aluno novo”. Todos o cumprimentam, e ele retribui antes de se sentar em um dos lugares. Em seguida, a professora começa a cumprimentar cada aluno individualmente. Ela olha nos olhos de cada um, pergunta sobre o dia deles e sobre o motivo das últimas faltas (para aqueles que estiveram ausentes). Os alunos respondem quase sempre de forma positiva, contando sobre suas duras rotinas, porém sem demonstrar tristezas ou sentimentos negativos. (Diário de Campo, 01/10/2024)

A afetividade evidenciada no excerto manifesta-se pela preocupação da professora com as condições físicas e mentais dos alunos. Sua atenção à rotina dos estudantes antes da aula, percebida neste trecho e em outras situações semelhantes observadas, demonstra que, além de associar essas condições ao desempenho acadêmico dos estudantes, há um cuidado genuíno que transcende a relação pedagógica. Esse movimento pode ser associado à afetividade, visto que reflete a sensibilidade da docente em perceber e lidar adequadamente com diferentes situações.

Outras situações que ilustram a afetividade e sensibilidade da docente foram observadas com frequência durante as Observações Comunicativas, especialmente nos momentos em que era necessário chamar a atenção dos alunos. Não foram percebidos nenhum caso de indisciplina durante as aulas; no entanto, em algumas ocasiões, os alunos se distraíam de suas atividades por diferentes motivos, como conversar com os colegas ou compartilhar algo com a própria professora.

Nesses momentos, era sempre perceptível a estratégia utilizada pela professora para redirecionar o foco dos alunos de volta para as atividades, ou mesmo chamar atenção sobre alguma questão relacionada à frequência e ao processo de ensino-aprendizagem. Uma situação ilustrativa dessas observações pode ser analisada pelo seguinte excerto:

Um dos alunos levou a tarefa para ser corrigida. A professora fez uma brincadeira, porém logo ficou mais séria e disse:
- O senhor está faltando muito. Por que tantas faltas?
O aluno tentou justificar suas ausências, mas a professora disse:
- Eu sei, mas tem que vir para a escola. Agora que está indo bem, não pode parar. O senhor concordou. (Diário de Campo, 01/10/2024)

Como ressaltado, sempre que havia a necessidade de cobrar os alunos sobre algo – fosse em relação à frequência nas aulas, ao desempenho ou à concentração nas atividades – a docente adotava uma abordagem delicada. Na maioria das vezes, utilizava um tom descontraído, bem-humorado e risonho. Esse acolhimento e a preocupação demonstrada pela professora faziam com que os alunos percebessem esses momentos de cobrança de maneira positiva, algo perceptível em seus semblantes.

A afetividade pôde ser percebida nessas relações comunicativas como um elemento de aproximação entre docente e estudantes. A postura acolhedora e bem-humorada, especialmente em momentos de cobrança, permitia que os alunos compreendessem a preocupação da professora sem se sentirem oprimidos ou constrangidos. O excerto abaixo ilustra como a relação afetiva, sustentada por um diálogo constante, empático e horizontal, se manifesta nesses momentos:

A um grupo de alunos que têm maiores dificuldades na leitura e na escrita a professora passou uma atividade em que teriam que escrever coisas que havia na escola. A este grupo de alunos a professora deu um auxílio maior, principalmente junto a dona Carmem e dona Guiomar. A professora ajudou as alunas a pensar e escrever as palavras. Dona Carmem queria escrever “professora”, mas teve dificuldade, a professora então diz:

- Mulher você escreve isso todos os dias, olha pra lousa (no cabeçalho há uma parte em que diz “professora”, seguida pelo nome da professora).

As duas então riem muito e a professora reforça a importância de prestar atenção em tudo que escrevem na escola, pois só assim aprenderiam. Perto de dona Carmem estava a aluna Guiomar, que logo disse à professora que não sabia, ela então rebate:

(professora) – Não, a senhora já sabe que não aceito essa de “não sei”.

(Guiomar) – Mas é verdade, não posso mentir. [diz ela em tom bem humorado]

(professora) – Mas a senhora sempre diz isso, aí na hora de fazer sabe. (Diário de Campo, 31/10/2024)

A professora guiava a aluna com paciência, incentivando-a a lembrar e a construir a palavra por conta própria. Com um tom encorajador, reforçava a importância de tentar, sem medo de errar. Dona Carmem hesitou, mas, com ajuda, conseguiu avançar na escrita. Essa interação exemplifica como o apoio afetivo e pedagógico da professora fortalecia a autoconfiança dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor.

Ainda que o registro da nota aborde o incentivo à confiança dos alunos, é necessário ressaltar novamente o diálogo empático e horizontal desenvolvido por meio de uma relação estabelecida com base no bom humor e descontração. É possível, por meio da análise dos dados, perceber como as relações comunicativas e dialógicas incorporam a questão afetiva, influenciando as posturas e o tratamento entre os participantes.

Portanto, podemos inferir, a partir das análises estabelecidas nesta categoria, que os participantes reconhecem as questões afetivas como componentes essenciais do diálogo. As relações entre sentimentos e estados psicológicos, percebidas nas respostas aos Tópicos/Questões propostos no Relato Comunicativo, indicam que o diálogo está estreitamente ligado à promoção do bem-estar, da confiança e do alívio de tensões emocionais.

Essas relações puderam ser comprovadas por meio da análise dos dados oriundos da Observação Comunicativa, conforme exposto nos excertos do Diário de Campo.

Nessas notas, foi possível identificar não apenas os aspectos transformadores, como o incentivo à confiança e o estabelecimento de relações empáticas, mas também aspectos excludentes, como a falta de confiança, a hesitação e o nervosismo.

A relação entre os aspectos excludentes e transformadores, bem como o impacto desses aspectos nas interações e nos processos de aprendizagem, será analisada nas subseções 6.2 e 6.3. Na próxima subseção deste primeiro eixo analítico daremos continuidade à análise dos aspectos que compõem o diálogo, direcionando a análise para a compreensão sobre o processo de construção e manutenção de relações. Essa construção perpassa os entendimentos apresentados na subseção 6.1, considerando a importância da afetividade para o estabelecimento desses vínculos.

6.1.2 Aspectos relacionais

O levantamento e a análise dos dados nos levaram a reconhecer outro aspecto que, assim como a afetividade, compõe o diálogo. Trata-se do esforço para a construção e manutenção de relações, ou seja, o processo de criar e fortalecer conexões sociais e interpessoais. Conforme exposto, a afetividade atua na construção do diálogo por meio das emoções, sentimentos e estados psicológicos. Compreendemos que essa atuação favorece a formação dos vínculos.

Quando falamos sobre a construção e manutenção de relações por meio do diálogo e da comunicação, devemos considerá-la parte essencial nas relações dialógicas, perpassando e transcendendo a questão afetiva. A partir da compreensão dessas construções, podemos analisar como elas atuam nos processos de ensino-aprendizagem. Associamos essa categoria de análise à categoria anterior (afetividade), pois, quando os participantes apontam fatos relacionados à amizade ou à cumplicidade, por exemplo, estes aspectos afetivos estão diretamente ligados à questão relacional e, portanto, à sua construção e manutenção.

Ao questionarmos os participantes, por meio do Relato Comunicativo, sobre o que compreendiam por diálogo, com a questão “O que é diálogo em sua opinião?”, verificamos respostas associadas à construção de vínculos e à conexão interpessoal. O aspecto relacional pôde ser constatado em praticamente todas as respostas, uma vez que os participantes relacionam o diálogo à ideia fundamental de estabelecer relações.

Algumas respostas analisadas na categoria anterior, que enfatizam a questão afetiva, também podem ser analisadas do ponto de vista das relações interpessoais, devido à proximidade entre essas concepções. Outras respostas apontam com maior exatidão o diálogo como uma ferramenta para o estabelecimento de relações. Este, portanto, revelou-se um aspecto relevante do diálogo, pois, à medida que os participantes respondiam que o diálogo é uma conversa ou uma troca de ideias, sempre relacionavam essa conversa à melhoria e à construção de relações, como pode ser observado nas seguintes respostas:

Conversar com as pessoas, contar o que sente para algum amigo, ou com os filhos, marido. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Conversar, quem mora sozinho às vezes fica angustiado com as coisas, sem dividir com ninguém. Aí quando conversa dá uma acalmada. O cientista fala que não devemos guardar nada, porque quando fica algo preso prejudica a saúde, se eu guardo rancor fico mais doente. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Conversar, se entender, compreender o próximo e o próximo entender você. Tem que saber ouvir. (Neide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

É você chegar e conversar com a pessoa; às vezes a pessoa tá mal e você melhora o dia dela pelo diálogo. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Amizade, relações. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

É ajudar alguém que precisa de ajuda, dar um conselho, explicar alguma coisa. (Isadora, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Mesmo que algumas respostas já tenham sido analisadas na categoria “afetividade”, elas também podem ser consideradas do ponto de vista da construção e manutenção de relações. Verificando, por exemplo, o ato de dividir e aliviar sentimentos, destacado na categoria anterior, é possível perceber que esse alívio está diretamente relacionado ao vínculo estabelecido entre os participantes do diálogo.

As respostas destacam que o diálogo não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento de conexão e acolhimento. A análise permite identificar padrões e nuances que evidenciam como o diálogo é percebido em termos de comunicação e conexão interpessoal. A menção aos “não-eus” com quem os sujeitos estabelecem diálogo esteve presente em muitas respostas, indicando uma compreensão associada às relações estabelecidas. A construção de laços relacionais e o fortalecimento destes laços podem ser apontados como a própria conexão que se estabelece. Esse fortalecimento e conexão impactam diretamente o bem-estar e a saúde mental e emocional das pessoas.

Ao propormos a questão “O que é importante em uma relação mediada pelo diálogo?”, podemos vislumbrar, de forma mais direta, como a construção de relações está intrinsecamente ligada à dialogicidade, conforme pode ser visto nas seguintes respostas:

Um diálogo com educação, com respeito. Ser decente. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

O respeito um com o outro, respeitar o jeito da pessoa. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Ter contato com a pessoa. (Vanessa, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

O respeito, a educação e o contato interpessoal foram apontados como os principais fatores para o estabelecimento do diálogo, o que indica uma compreensão associada à necessidade de um contato respeitoso e gentil. Portanto, não se trata da construção de qualquer relação. A construção e manutenção de relações baseada no diálogo implica posturas abertas e respeitosas, alinhadas às condições para que os agentes sejam comunicativamente motivados, conforme descrito na seção 3.

Conforme apontado pelos participantes, o respeito pelo outro – incluindo sua maneira de ser e pensar –, baseado em uma comunicação gentil, educada e pautada na civilidade, constitui um elemento primordial para a construção de relações dialógicas. Os participantes compreendem, portanto, que há elementos que as diferenciam de relações antidialógicas.

A questão relacional também pôde ser constatada como importante, sobretudo em sala de aula, pois, quando indagamos os participantes “Você considera importante o diálogo em sala de aula? Em caso afirmativo ou negativo, explique o motivo.”, as respostas exemplificaram a relevância de relações bem estabelecidas para a aprendizagem, como pode ser observado:

Claro que sim, porque se não conversarmos somos pessoas inúteis, sem contato com a sociedade. Conseguimos falar e explicar pra professora também. As crianças não, eles vão aprendendo sem experiência, já nós conseguimos nos comunicar sobre a vida. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Sim. Porque se não tem diálogo não tem conversa. Não dá pra aprender sozinho. (Zenaide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Muito, porque a gente consegue aprender, conversar com o professor. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

É interessante, porque no diálogo o professor sabe a dificuldade e necessidade de cada um. Na época em que estudou não tinha isso. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Muito importante, porque se aprende de tudo. Dar um conselho, às vezes alguém está em dúvida a outra pessoa fala e esclarece na hora, um ajuda o outro. (Isadora, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

As respostas indicam que o diálogo não apenas facilita a aprendizagem, mas também fortalece a relação entre alunos e professores, tornando o ambiente escolar mais colaborativo e significativo. Podemos perceber que os participantes compartilham da concepção de que a aprendizagem é influenciada pelo vínculo estabelecido. Esse vínculo, por sua vez, depende da dialogicidade com que as relações são construídas.

Ao analisarmos a resposta do participante Maurício, percebemos que ele associa a própria existência humana – referindo-se a “pessoas inúteis” – ao estabelecimento de relações dialógicas. Esse mesmo participante, inclusive, faz um contraste entre as possibilidades dialógicas dos adultos e das crianças, corroborando um dos pressupostos levantados nesta tese, ou seja, que os adultos, em decorrência de um acúmulo de experiências sociais e culturais, dispõem de mais estratégias dialógicas.

A resposta da participante Zenaide também associa a questão interpessoal à aprendizagem, pois a concepção de que “não dá pra aprender sozinho” remete à construção de relações dialógicas para o sucesso da aprendizagem. Esse vínculo, estabelecido entre professores e alunos ou entre os próprios alunos, enfatizado pelas respostas analisadas, remete ao entendimento de que uma educação dialógica se baseia fundamentalmente na construção de relações, visto que elas são as vias dialógicas que, do ponto de vista dos participantes, impactam sua aprendizagem.

O estabelecimento de relações saudáveis mediadas pelo diálogo, também leva à compreensão da comunicação como uma ferramenta para a resolução de conflitos, o que pode ser percebido pela análise das respostas ao tópico/questão “Cite algo positivo sobre o diálogo.”, como demonstram as respostas a seguir:

Depende do diálogo, pois tem diálogo positivo e negativo. Quando as ideias desandam não é bom. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Conseguir resolver o problema que tem. Porque se um fala uma coisa e outro fala outra coisa já gera confusão. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Ajuda em tudo, se tiver algo errado a gente já fala. (Márcio, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

O convívio, as amizades, ter intimidade e a pessoa ter intimidade com a gente também. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

As respostas destacam diversas perspectivas sobre os benefícios do diálogo, revelando uma visão ampla sobre sua importância para as relações humanas e a resolução de problemas. A partir desse ponto, verificamos uma compreensão associada à tendência de resolver os conflitos de forma dialógica. Essas resoluções auxiliam no fortalecimento e na manutenção das relações por meio de uma convivência harmoniosa.

É necessário destacar, ainda, que a forma como os participantes responderam às perguntas revela experiências negativas relacionadas ao antidiálogo. Os conflitos gerados pelo dissenso, sob a ótica dos participantes, aparecem como aspectos frequentemente confundidos com posturas antidialógicas e violentas, as quais são vistas como prejudiciais ao estabelecimento de boas relações e, portanto, devem ser evitadas. Tal percepção pode

ser ilustrada pelas respostas dos participantes Marciel e Luciana, que compreendem a dissidência como um elemento problemático nas relações dialógicas.

Ainda que, no trabalho de campo, tenha sido possível observar que, muitas vezes, os dissensos entre os participantes resultavam em consensos e na construção de conhecimento — como será discutido na subseção 6.1.3 —, as respostas obtidas por meio do Relato Comunicativo indicam que os dissensos são percebidos exclusivamente como experiências negativas, gerando dimensões excludentes no contexto do diálogo. Nesse sentido, podemos perceber que a percepção dos participantes diverge da teoria que aponta o dissenso não como um conflito de interesses, opiniões ou valores, mas como a manifestação de uma distância entre dois regimes da percepção e da significação (RANCIÈRE, 2016).

De forma geral, as respostas às questões e tópicos propostos nos Relatos Comunicativos refletem a visão de que uma relação mediada pelo diálogo deve ser pautada na escuta ativa no respeito mútuo e na construção de uma conexão interpessoal. Além disso, o diálogo é percebido como uma ferramenta para fortalecer laços sociais, promover harmonia, resolver conflitos e compartilhar experiências de maneira clara e sincera. Com relação à escuta ativa, ela é uma habilidade essencial para se estabelecer uma comunicação empática em que se ouve não apenas as palavras, mas também os sentimentos e as intenções por trás delas, de forma genuína e sem julgamentos (ROGERS, 1957).

As características destacadas pelos participantes ressaltam a importância do diálogo como um elemento essencial para relações saudáveis e equilibradas. Embora o não reconhecimento da importância do conflito e do dissenso impede que se compreenda, a partir da perspectiva dos participantes, se essas relações são possíveis apenas com seus iguais ou se podem se estender àqueles que possuem visões de mundo distintas. Nesse sentido, os níveis de conscientização e libertação dos participantes, nesse contexto, tornam-se esfumados e difíceis de serem percebidos, pois não sabemos se há o genuíno reconhecimento de que não existe um eu constituído sem o reconhecimento do não-eu, algo imprescindível no processo de educar-se, de acordo com Freire (2002).

Também podemos inferir, pela análise das respostas, que o diálogo é visto como uma forma de desenvolver e aprimorar habilidades de comunicação e interação social.

Alguns participantes destacaram que o diálogo permite que os alunos se sintam mais à vontade para se expressar e aprender de forma ativa.

Associamos a construção e manutenção de relações aos quatro elementos que fundamentam a ação dialógica proposta por Paulo Freire: colaboração, união, organização e síntese cultural. A proposição desses quatro elementos se fundamenta na questão relacional, haja vista que somente podem decorrer do encontro e da relação entre sujeitos em torno de algum objeto.

As observações em sala de aula também indicam a construção e manutenção de relações por meio do diálogo. Constantemente, os alunos se ajudavam, exploravam hipóteses juntos e se estimulavam nos processos de ensino-aprendizagem. Os registros revelam como essas interações entre pares promovem a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia e a construção conjunta do conhecimento.

A colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, diante dos dados analisados, manifestavam-se quando os estudantes e a professora firmavam vínculos por meio do diálogo para potencializar as situações de ensino-aprendizagem. A forma como se relacionavam demonstra que as interações ocorriam por meio do diálogo, intensificando a comunicação à medida que enfrentavam desafios na aprendizagem.

Alguns exemplos de observações que confirmam essa afirmativa podem ser encontrados na seguinte nota:

Durante a aula, um grupo de três alunos que estavam sentados próximos realizava atividades sobre o meio ambiente, quando uma das alunas disse: - Caatinga se escreve com dois “a”? Se eu fosse escrever, escreveria com um só. O aluno que havia explicado sobre a cigarra e que estava sentado junto com esse grupo começou a conversar e experimentar a pronúncia, dizendo:

- Pois é, com dois “a” é estranho, mas olha só caatinga, o “a” se arrasta, se falar devagar percebe, é diferente por exemplo se eu fosse dizer “caipirinha”, a leitura puxa para outro lugar. (Diário de Campo, 26/09/2024)

A interação entre os estudantes vai além da simples realização da atividade, pois envolve os elementos destacados por eles mesmos em suas respostas aos tópicos e questões propostas nos Relatos Comunicativos. Aspectos como a escuta ativa e a exteriorização de pretensões de validade por meio da expressão clara mostram-se fundamentais para o fortalecimento das relações interpessoais na sala de aula.

Na situação observada, os alunos exploram conjuntamente a grafia e a pronúncia da palavra "caatinga". O diálogo e a experimentação oral evidenciam a construção do

conhecimento de maneira compartilhada, na qual os próprios estudantes percebem nuances da linguagem e fazem descobertas de forma conjunta.

Esse tipo de interação reforça a noção de “aprendizagem relevante”, entendida como aquela que contribui para a emancipação intelectual, moral e social dos indivíduos, ao possibilitar que compreendam criticamente o mundo e atuem na sua transformação (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Tal concepção se opõe frontalmente à lógica neoliberal que reduz a educação a um produto de mercado, orientado por critérios de eficiência, desempenho e competição. Na aprendizagem relevante, busca-se atribuir sentido ao que se aprende, conectando o conhecimento à realidade concreta, às experiências e às necessidades dos sujeitos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Situações semelhantes, em que a relação entre os alunos favorecia suas aprendizagens, foram percebidas com recorrência. Os dois excertos a seguir exemplificam essas situações:

Reparei que o aluno Sílvia ajudava William, que tinha dificuldades na leitura de algumas palavras e no entendimento das atividades, no entanto não consegui ouvir o que conversavam. (Diário de Campo, 31/10/2024)

Enquanto a professora entregava outras atividades e orientava os demais alunos, Maurício já demonstrava certa confusão em relação à atividade. Aparentemente, os problemas matemáticos exigiam uma interpretação de texto, mais de um cálculo, entre outros elementos que dificultavam sua resolução. A aluna Zenaide, então, foi até ele e começou a ajudá-lo, mostrando os cálculos e explicando como compreender melhor o problema. (Diário de Campo, 05/11/2024)

No excerto de 31/10/2024, Sílvia auxilia William na leitura e na compreensão das atividades. Esse suporte mútuo sugere um ambiente colaborativo, no qual os alunos se sentem confortáveis para oferecer e receber ajuda. A troca interpessoal se mostra importante para o avanço da aprendizagem, pois estimula a autonomia, o senso de pertencimento e a confiança entre os colegas.

No excerto de 05/11/2024, Zenaide ajuda Maurício a interpretar e resolver os problemas matemáticos. Esse tipo de interação demonstra como os alunos utilizam o diálogo como ferramenta de mediação para a aprendizagem, buscando juntos estratégias eficazes para solucionar dificuldades. Esse processo também favorece o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, pois ambos pensam sobre a melhor forma de compreender e resolver os desafios.

Ainda que seja possível aproximar as análises do conceito de “intercompreensão”, que será o foco da análise na próxima subseção, enfatizamos a questão relacional, pois a análise dessas notas nos leva a compreender que as relações estabelecidas por meio dos vínculos construídos são fundamentais para a aprendizagem. Essas relações promovem um ambiente no qual os alunos se tornam participantes ativos no processo educativo. O compartilhamento de saberes, a ajuda mútua e o diálogo entre pares não apenas facilitam a compreensão dos conteúdos, mas também expandem as possibilidades e formas de aprendizagem, fortalecendo habilidades sociais essenciais, como empatia, comunicação e cooperação.

A construção de vínculos e seu impacto nos processos de ensino-aprendizagem também foi percebida na relação entre os alunos e a professora. Tomemos como exemplo para a análise o seguinte excerto:

A professora oferece mais alguns auxílios a esse grupo de alunos e os deixa realizando a atividade sozinhos. Em seguida, dirige-se à aluna Vanessa e tenta explicar a mesma atividade dos algarismos que havia explicado à Marciel e Zenaide, utilizando novamente a mesma estratégia. No entanto, a aluna ainda não entendia o conceito de “dígito”. A professora então conversa com ela sobre outro assunto, e a conversa acaba levando ao tema “celular”. Nesse momento ela diz à Vanessa:

- Olha aí, olha o celular por exemplo. Quando você digita, cada letra é um dígito. Com os números é a mesma coisa, um dígito é um número. Como os dígitos de letras formam uma palavra, o dígito dos números forma o número que você quer escrever. (Diário de Campo, 31/10/2024)

Nessa situação, foi possível observar como o diálogo amplia as possibilidades de conexão entre professor e aluno, favorecendo a exploração de novos caminhos para a construção do conhecimento. Conforme relatado, a aluna tinha dificuldade para compreender um conceito. Em vez de focar na dificuldade da estudante, a professora se afasta momentaneamente do conteúdo e inicia uma conversa sobre outro assunto. Durante o diálogo, surge o tema “celular” e a professora aproveita o ensejo para introduzir o conceito que deveria ser compreendido pela estudante. O diálogo espontâneo ampliou as possibilidades de compreensão, conforme relatado na nota. Podemos perceber que o rumo tomado pela conversa só foi possível devido a uma relação bem estabelecida entre as duas, pois a construção de vínculos pressupõe proximidade e intimidade.

As observações, portanto, levam à constatação de que, na prática, as relações construídas refletiam aspectos que os participantes relataram nos Relatos Comunicativos, ou seja, a escuta ativa, o respeito mútuo e a construção de conexões. A *práxis* comunicativa dialógica estabelecida entre os participantes sugeria uma união organizada

e colaborativa, em consonância com os quatro elementos destacados por Paulo Freire ao abordar a ação dialógica.

A união constatada a partir da observação e ilustrada pelos excertos do Diário de Campo decorre de relações construídas com base nos parâmetros afetivos ressaltados na subseção anterior. Destacamos, desde já, a complementariedade com que nossas categorias analíticas foram concebidas. Por meio da união estabelecida, os participantes se organizavam e colaboravam para otimizar seu processo de ensino-aprendizagem.

A síntese cultural, ou seja, a síntese das ações dialógicas, no contexto da análise aqui empreendida, remete à própria aprendizagem colaborativa dos participantes. De acordo com Freire (2002), na síntese cultural não há invasores ou sobreposição, mas sim colaboração em torno dos objetos com os quais os sujeitos se envolvem. No contexto investigado, esses objetos remetem ao conteúdo escolar.

Portanto, ao estabelecerem e fazerem a manutenção das relações, os participantes da pesquisa se colocavam em uma posição horizontal na relação dialógica. Esse posicionamento igualitário dentro do diálogo revela uma abertura à intercompreensão. Como mencionado, nossas categorias analíticas apresentam uma relação de complementariedade. Destacamos a impossibilidade de fragmentar totalmente o diálogo com a pretensão de analisá-lo, estabelecendo compartimentos conceituais restritos. Ainda assim, enfatizamos, em cada uma das categorias analíticas, perspectivas que, embora possam sugerir alguma dualidade entre si, permitem reconhecer e teorizar sobre cada uma delas.

6.1.3 Intercompreensão

A intercompreensão remete às trocas epistemológicas que, segundo Habermas, decorrem da interconexão entre sujeitos que, socializados por meio da comunicação, reconhecem a si mesmos e os objetos em torno dos quais se encontram. Dando sequência na análise dos dados, propomos que a intercompreensão constitui outro aspecto fundamental do diálogo.

A análise proposta nesta categoria nos leva a reconhecer e refletir sobre situações em que os participantes, por meio dos vínculos construídos, se abriam à intercompreensão. Essa abertura sinaliza as possibilidades de construção do

conhecimento de forma comunicativa e dialógica. Nossa análise reconhece a intercompreensão não apenas como um elemento constitutivo do diálogo, mas também como premissa para uma educação que se aproxime da perspectiva dialógica.

Reconhecemos traços da intercompreensão nos dados por meio de características observadas e relatadas, as quais remetem ao entendimento mútuo e ao diálogo como promotores de construções e desconstruções epistemológicas. Assim, ao questionarmos os participantes sobre “O que é diálogo em sua opinião?”, identificamos respostas alinhadas aos parâmetros da intercompreensão, como podemos observar:

Conversar, se entender, explicar. (Flávio, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Conversa, troca de ideias. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Conversar, se entender, compreender o próximo e o próximo entender você.
Tem que saber ouvir. (Neide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Conversar e entrar em acordos. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

A intercompreensão presente nas respostas está associada à ideia de comunicação eficaz, em que os interlocutores não apenas transmitem suas mensagens, mas também se preocupam em garantir que sejam compreendidos pelo outro. Nesse sentido, aproxima-se do conceito de “argumentação racional” de Habermas (2019), que propõe o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade.

Flávio destaca três elementos essenciais da comunicação: conversar, se entender e explicar. Isso sugere que, para ele, o diálogo ocorre quando há um esforço para tornar a mensagem clara e compreensível. Marciel enfatiza a “troca de ideias”, sugerindo que o diálogo depende da reciprocidade na comunicação, permitindo aos interlocutores compreenderem-se mutuamente. Neide aprofunda a ideia de entendimento mútuo, enfatizando que o diálogo não ocorre apenas ao falar, mas também ao ouvir. Para ela, a comunicação envolve um esforço ativo de ambas as partes. Luciana, por sua vez, introduz a noção de acordo, que implica um entendimento mútuo capaz de gerar consenso. Isso reforça a ideia de que o diálogo não se limita ao entendimento das palavras, mas também envolve alinhamento de significados e interesses.

As respostas demonstram que o diálogo depende da escuta ativa, da troca de ideias, da explicação para garantir clareza e, em alguns casos, da busca por consenso. Observamos que os participantes associam o ato de se fazer entender, trocar ideias, compreender o outro e estabelecer acordos a uma postura dialógica que se aproxima da exteriorização das pretensões de validade e do reconhecimento das pretensões do não-eu.

As relações interpessoais mediadas pelo diálogo e pela comunicação pressupõem movimentos de compreensão empática por parte dos participantes do diálogo. Questões relacionadas à habilidade de falar e ouvir evidenciam concepções que relacionam o diálogo à troca, afastando-se da noção de um “diálogo-monólogo”, que busca depositar ideias no outro (FREIRE, 2002). Dessa forma, é possível perceber que os participantes reconhecem a importância das trocas epistemológicas no processo dialógico.

Esta concepção se aproxima do que Habermas (1998, p. 277) teorizou ao afirmar que “No paradigma de intercompreensão é, antes, a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam os seus planos de ação através de um acordo entre si sobre qualquer coisa no mundo.” As concepções dos participantes sobre o diálogo permitem reconhecer a intercompreensão como um aspecto constitutivo do próprio ato dialógico uma vez que evidenciam a relação entre diálogo, comunicação, interação e os acordos estabelecidos por meio da exteriorização de suas pretensões de validade.

Verificamos percepções semelhantes ao propor a questão “O que é importante em uma relação mediada pelo diálogo?”. Algumas respostas evidenciam, mais uma vez, que a abertura ao outro e a mediação entre falar e ouvir, entre outros aspectos alinhados à intercompreensão, são considerados elementos fundamentais do diálogo, como se pode observar a seguir:

Conversa, ouvir, prestar atenção. (Flávio, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Conversar, desabafar, interagir, cumprimentar, melhorar o humor. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Uma conversa saudável, conseguir ouvir, falar. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Se entender, compreender o outro, viver bem em harmonia. (Neide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Saber ouvir, e a pessoa ter paciência pra explicar. (Zenaide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
O respeito um com o outro, respeitar o jeito da pessoa. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Ouvir e entender a explicação. (Márcio, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Ouvir, compartilhar. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

As respostas revelam que as concepções dos participantes sobre os componentes essenciais do diálogo estão alinhadas à ideia de intercompreensão. A maioria destaca a importância da escuta, evidenciando a preocupação com a recepção da mensagem do outro. Flávio, Maurício, Zenaide, Márcio e Sílvia mencionam diretamente o ato de ouvir, reforçando a noção de que uma comunicação eficaz não se limita à fala, mas exige uma escuta atenta e ativa.

Conversar, interagir e compartilhar são elementos apontados por Mariana, Maurício e Sílvia, indicando que a construção de sentido em uma relação dialógica depende da participação ativa dos envolvidos. Neide e Márcio ressaltam a importância de compreender o outro, aspecto diretamente ligado à intercompreensão. Para que o diálogo seja produtivo, é fundamental que os interlocutores se esforcem para entender as perspectivas alheias. Luciana e Zenaide destacam o respeito e a paciência como pilares do diálogo. A paciência para explicar e o respeito ao jeito do outro são essenciais para evitar mal-entendidos e garantir uma comunicação eficaz.

As respostas evidenciam a importância da intercompreensão em uma relação mediada pelo diálogo, destacando elementos como escuta ativa, expressão clara e respeito mútuo. Os participantes enfatizam aspectos semelhantes que favorecem uma comunicação eficaz. A partir das respostas, verificamos que a intercompreensão é um componente essencial do diálogo, estando intrinsecamente ligada ao respeito pelo modo de ser e pensar do outro. Afinal, só há diálogo efetivo quando há aceitação e consideração pelo interlocutor.

Os destaques para a escuta ativa, a interação, o compartilhamento, a compreensão e o entendimento mútuo remetem à intercompreensão. Além disso, o diálogo é reconhecido como uma ferramenta para compartilhar experiências de maneira clara e sincera. Essas características ressaltam a importância do diálogo enquanto espaço de abertura e construção coletiva.

Os dados analisados, quando alinhados à perspectiva da intercompreensão, levam-nos a considerar que o diálogo, alicerçado em trocas epistemológicas, vai além da mera comunicação verbal, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos, colaborativos e empáticos. A escuta, amplamente destacada nas respostas dos participantes, evidencia tanto a possibilidade quanto a necessidade de compreender o outro dentro do processo dialógico.

Essa percepção está alinhada às teorizações revisadas na literatura, que indicam que só posso ser verdadeiramente eu quando os outros também podem ser eles mesmos (FREIRE, 1971). Embora as respostas dos participantes enfatizem a escuta ativa, a empatia e a compreensão mútua, é importante destacar que nas observações em campo outros elementos que não foram destacados em suas respostas, e que podem ser associados à intercompreensão, se manifestaram. Um exemplo disso é a relação entre consenso e dissenso.

Como ressaltado, a intercompreensão pressupõe a construção e desconstrução de paradigmas de entendimento, fundamentadas nas trocas epistemológicas inerentes a uma relação dialógica. Dentro dessa dinâmica, consenso e dissenso desempenham papéis fundamentais. Durante as observações em campo, foi possível identificar momentos nos quais a interação entre consenso e dissenso se tornava evidente. Alguns exemplos dessas situações podem ser encontrados nas notas do Diário de Campo:

Como já passava das 21h15, os alunos tiveram tempo apenas para terminar as atividades que estavam fazendo. No centro da sala, dona Neide e dona Mariana liam juntas um cordel, testando a sonoridade das letras, ajudando-se na compreensão das palavras, experimentando outros sons, comparando-os e chegando a consensos sobre a escrita. (Diário de Campo, 08/10/2024)

Esse excerto do Diário de Campo evidencia um processo de intercompreensão em que dona Neide e dona Mariana, por meio da leitura conjunta do cordel, negociam significados e constroem conhecimento de forma colaborativa. A experimentação da sonoridade das letras, a comparação entre diferentes possibilidades de pronúncia e a busca por consensos sobre a escrita demonstram um diálogo ativo e um esforço mútuo para compreender e internalizar os aspectos linguísticos do texto. Essa interação reforça a ideia de que o aprendizado não ocorre de forma isolada, mas sim em um processo de troca em que os participantes ajustam suas compreensões, validam hipóteses e constroem significados em conjunto.

Outro exemplo mais detalhado sobre como as duas alunas citadas no excerto anterior debatiam sobre o conteúdo, oscilando entre consenso e dissenso, foi relatado na seguinte nota:

Enquanto a professora circulava pela sala, verificando o progresso dos alunos e sanando possíveis dúvidas sobre a compreensão ou execução das atividades, percebi um diálogo entre Neide e Mariana:
(Neide) – Olha aqui. (mostrando uma palavra no caderno)
(Mariana) – Tá errado, “dado” termina com “o”.
(Neide) – Ué, mas a professora disse que é com o “da”.
Mariana olha para mim (eu estava sentado bem atrás delas) e me pergunta: - O dado termina com “o”, não é? Respondo que sim e elas continuam:
(Mariana) – Tá vendo, termina com “o”.
(Neide) – E por que a professora me disse “da”.
(Mariana, olhando pensativa) – Olha, ele começa com “da” mesmo. Acho que foi por isso ela falou isso. Mas, na hora de terminar, é “do”. Olha só “dado”.
[diz ela com ênfase na pronúncia]
(Neide) – É você tem razão. Está certa mesmo. (Diário de Campo, 07/11/2024)

Nessa interação, as participantes exteriorizam suas pretensões de validade relacionadas à escrita da palavra. Os consensos e dissensos se entrelaçam, e ambas alcançam a racionalidade por meio da intercompreensão. Ainda que Mariana tenha

recorrido a mim para validar sua pretensão de validade, foi através do diálogo que as duas chegaram a um consenso, gerando conhecimento.

Situações como a relatada no excerto são consideradas como positivas, pois surgiram da fala e da escuta tolerante e empática, podendo ser alinhadas à perspectiva transformadora dentro de um diálogo. Contudo, é possível também refletir que, ao recorrer a mim para validar o argumento, as participantes demonstraram a necessidade de uma confirmação externa. Essa necessidade pode ser analisada como um aspecto excludente na relação, pois, em certa medida, reflete a concepção de que há uma hierarquia nas pretensões de validade dentro daquele contexto, considerando que eu era visto como alguém com maior proficiência no conteúdo explorado.

O mesmo pode ser observado na seguinte nota:

Os alunos foram jantar e, ao sair da sala, deparei-me com Sílvia e Marciel ainda conversando sobre as contas. Os dois me abordaram e expuseram suas dúvidas e divergências. A questão em debate era a seguinte: Marciel acreditava que, ao subir um número na multiplicação, seria necessário soma-lo com número sobre o qual ele subiu e, só então, realizar a multiplicação. Por exemplo, na operação 24×3 , ao multiplicar $4 \times 3 = 12$, manteria o 2 e subiria o 1 sobre o algarismo 2 do número 24. Segundo Marciel, seria necessário somar o 1 (que “subiu”) com o 2 e depois multiplicar por 3. Já Sílvia defendia que o correto seria primeiro multiplicar o 3 pelo 2 (algarismo que compõem o 24) e, só depois, somar o número 1 que havia subido. Apontei que a forma correta era a sugerida por Sílvia. Marciel então disse:
- É, tá certo, assim que eu vou aprendendo, errando e aprendendo. (Diário de Campo, 19/11/2024)

Ao verificar minha concepção sobre o procedimento matemático, Marciel acabou conferindo credibilidade ao argumento de Sílvia. Somente quando recorreram a mim, enquanto alguém com maior proficiência no conteúdo escolar, um participante validou o argumento do outro. Ainda que seja possível perceber empatia e confiança entre os alunos, essa necessidade de validação por alguém que aparentemente domina melhor o conteúdo persiste, demonstrando que há, ainda que inconscientemente, a noção de hierarquia entre argumentos. Esse aspecto destoia da ação comunicativa, pois nela há a concepção de que nenhum argumento deve valer por quem fala, mas sim pelo que é dito e como é justificado (HABERMAS, 2019). A situação se afasta, portanto, do que Habermas (2019) propõe como “situação ideal de fala”.

A análise dos dados relacionados à intercompreensão evidencia que o diálogo e a interação, tanto entre os alunos quanto entre eles e a professora, desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Os registros revelam como essas interações

entre pares promovem a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia e a construção conjunta do conhecimento.

É possível também perceber a complementaridade entre as categorias analíticas propostas até aqui, pois a abertura à intercompreensão, ao super dissensos e buscar o consenso, ocorre por meio de boas relações estabelecidas. Esses vínculos se formam em um ambiente no qual a afetividade presente na relação entre os participantes favorece os elementos que eles mesmos apontam como componentes do diálogo e que remetem à intercompreensão, ou seja, a empatia, a escuta ativa, a comunicação clara e o respeito.

6.1.4 Aspectos pedagógicos dialógicos

Nesta categoria analítica buscaremos examinar os dados relacionados aos aspectos pedagógicos que se vinculam à perspectiva dialógica. Como mencionado, este primeiro eixo de análise, disposto em toda a subseção 6.1, refere-se aos componentes do diálogo. Ainda que os aspectos pedagógicos não sejam componentes do diálogo em todos os contextos em que ele ocorre, no contexto investigado alguns parâmetros podem ser considerados componentes do diálogo nas relações pedagógicas.

A revisão teórica nos levou a considerar a investigação, o questionamento e a reflexão como parâmetros dialógicos para uma abordagem pedagógica. Assim, a análise nesta categoria, denominada “aspectos pedagógicos dialógicos”, busca estabelecer reflexões entre os dados e os parâmetros anunciados.

Investigar, questionar e refletir se circunscrevem a um movimento que prevê o protagonismo dos alunos, pois, ao empreender ações por meio desses aspectos, é necessário que os estudantes, de fato, atuem de modo incisivo em seu processo de ensino-aprendizagem. Dentro desse prisma de ações espera-se que os estudantes atuem pautados na curiosidade epistemológica. Já do ponto de vista dos docentes, espera-se a criação de possibilidades para o desenvolvimento dessas ações.

Iniciamos a análise explorando algumas concepções dos participantes sobre a importância do diálogo em sala de aula. Para isso, recorremos a algumas respostas à questão “Você considera importante o diálogo em sala de aula? Em caso afirmativo ou negativo, explique o motivo.”, proposta no Relato Comunicativo.

Muito importante, ajuda na explicação da professora, tirar dúvida. (Flávio, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Sim, tipo uma atividade que a professora passa e o aluno não entende, os dois dialogam pra ele entender. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Aprender com a professora, ela explica as atividades, nós explicamos nossa dúvida. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
É importante pra explicar a dúvida do aluno, conversar com o professor. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Ajuda muito na explicação e nas dúvidas. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Muito, porque a gente consegue aprender, conversar com o professor. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
É interessante, porque no diálogo o professor sabe a dificuldade e necessidade de cada um. Na época em que estudou não tinha isso. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Sim, porque a gente aprende mais, porque tem mais capacidade de aprender, se soltar. (Vanessa, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

As respostas analisadas destacam a importância que os participantes atribuem ao diálogo em sala de aula, ressaltando diferentes aspectos de sua relevância para o aprendizado. Flávio, Carmem e Luciana enfatizam que o diálogo auxilia na compreensão das explicações da professora e na resolução de dúvidas. Além disso, Marciel e Mariana ressaltam a interação entre aluno e professora como essencial para o entendimento das atividades.

Outro ponto relevante é a visão de Sílvia, que percebe o diálogo como um avanço no ensino, pois permite que a professora compreenda as dificuldades individuais dos alunos, algo que não ocorria em sua época. Esse aspecto indica uma valorização da comunicação como um meio de ensino mais inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes. Irene e Vanessa, por sua vez, destacam que o diálogo não apenas favorece o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da capacidade de expressão dos alunos.

Podemos compreender, dessa forma, que as respostas indicam a percepção de que o diálogo em sala de aula é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois promove maior compreensão, interação e participação ativa dos estudantes. Concepções semelhantes puderam ser verificadas quando solicitamos aos alunos que citassem algo positivo sobre o diálogo. Nesse caso, algumas respostas referiram-se a:

O diálogo com a professora e os colegas ajuda na compreensão, a não ser que pessoa não saiba ouvir ou explicar. (Zenaide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)
Pedir a explicação. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)
Passa confiança e entendimento. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Ainda que seja interessante observar que, de modo geral, os participantes reconhecem a importância do diálogo em sala de aula para a interação entre alunos e professora, para a explicação do conteúdo pela professora e para a exposição das dúvidas

dos alunos, não é possível afirmar que eles reconhecem parâmetros pedagógicos específicos da educação dialógica, conforme propomos. As concepções dos participantes se restringem às relações interpessoais em sala de aula, como pode ser constatado pelas respostas. Assim, do ponto de vista da análise aqui proposta, não há elementos que evoquem diretamente a investigação, o questionamento e a reflexão de forma explícita em suas concepções.

Contudo, ao observarmos que as dúvidas e os questionamentos sobre o conteúdo programático são percebidos pelos participantes como parte das relações pedagógicas, verificamos que há um ambiente propício para o desenvolvimento dos parâmetros propostos. Ao ressaltarem a comunicação das dúvidas à professora, os participantes reconhecem que uma das funções principais do diálogo em sala de aula está na exposição de explicações e dúvidas.

Podemos associar essas dúvidas ao questionamento sobre o conteúdo proposto para a aprendizagem. Nesse sentido, questionar não está relacionado ao questionamento crítico, mas sim ao questionamento procedimental sobre o encaminhamento ou conteúdo de alguma atividade. Podemos inferir que os participantes da pesquisa, que desempenhavam o papel de alunos, não reconheciam os parâmetros estabelecidos como dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, mesmo não fazendo parte de suas concepções, alguns desses parâmetros puderam ser reconhecidos em momentos de Observação Comunicativa, nos quais a professora utilizava o próprio questionamento procedimental dos alunos para direcionar ações de investigação e reflexão.

Foi possível perceber um grande número de questionamentos em sala de aula, o que leva a considerar que a professora mantinha um canal aberto de diálogo com os alunos. Isso se justifica pela paciência com que a docente atendia cada um deles. Mesmo que essa abordagem demandasse mais tempo e energia, em nenhum momento ela utilizava expressões como “novamente essa dúvida?”. A professora demonstrava ter uma percepção clara de que qualquer resposta desse tipo poderia encerrar o canal de diálogo estabelecido, reprimindo outras possíveis dúvidas que surgissem. Sendo assim, a paciência e o cuidado com que ela administrava os questionamentos dos alunos favoreciam a manutenção de um ambiente de diálogo e comunicação constantes. As seguintes notas oferecem uma visão sobre isso:

Como já relatado em outras notas, devido ao fato de a sala ser multisseriada, os trabalhos são mais individualizados em folhas impressas, restando pouco tempo hábil para o desenvolvimento de algum conteúdo com toda a turma. Em dias como este, em que há muitos alunos presentes, a professora acaba passando atividades para os alunos mais adiantados na aprendizagem, enquanto dedica maior atenção aos que estão em etapas menos avançadas. Mesmo assim, ela não deixa os alunos adiantados desamparados, sempre perguntando se têm alguma dificuldade, se está tudo bem e, ocasionalmente, dando uma atenção maior a quem precisar. (Diário de Campo, 29/10/2024)

Mesmo sendo muito atenciosa e cuidadosa ao esclarecer as dúvidas e questionamentos procedimentais, ou seja, aqueles relacionados à forma de realizar a atividade, a professora nunca oferecia respostas prontas sobre as dúvidas conceituais. Muito pelo contrário, como já ressaltado, ela utilizava destas dúvidas para incentivar movimentos de investigação e reflexão. Em diversas ocasiões, a docente solicitava aos alunos que buscassem, em partes específicas do material, as melhores respostas para suas dúvidas conceituais. Além disso, frequentemente os instigava a refletir de maneira diferente sobre a resolução de determinadas atividades, conforme pode ser observado nas seguintes notas:

Aos poucos, os alunos iam concluindo suas tarefas. Aqueles que tinham maior facilidade já as levavam para que a professora conferisse os cálculos. Ela apontava um ou outro erro para que fossem corrigidos e os orientava a fazer a conta inversa para conferir o resultado. Por exemplo, ao chegar ao resultado de $8 - 3 = 5$, eles deveriam somar $5 + 3$ para verificar se o resultado era 8 e, assim, "tirar a prova", como ela mesma disse. (Diário de Campo, 01/10/2024)

A professora seguia corrigindo-o e incentivando-o a perceber os próprios equívocos, que, aos poucos, iam se resolvendo. Mais tarde, após o intervalo, observei que ele levou o caderno para que ela corrigisse e, dessa vez, estava tudo certo. O mesmo se sucedeu a dona Zenaide: ao perceber alguns erros na resolução dos problemas, a professora buscava resgatar na memória da aluna uma situação previamente abordada, para que ela se recordasse e fizesse a ligação entre as duas situações, percebendo seu erro e corrigindo-o. Para ambos, a professora sugeriu que realizassem as operações inversas a fim de conferir se seus cálculos estavam corretos. (Diário de Campo, 03/10/2024)

A professora volta-se para o senhor Marciel para ajudá-lo com suas contas, senta-se ao seu lado e passa a corrigir as operações. Ela balança a cabeça de forma positiva, mas, ao se deparar com novos erros, os corrige. Nesse momento, percebendo que o erro era recorrente nas operações do senhor Marciel, a professora passa a utilizar uma técnica de exploração e teste de hipóteses junto a ele. Então, incentiva-o a resolver a mesma conta de diversas formas e, ao chegar ao resultado esperado, o parabeniza. (Diário de Campo, 08/10/2024)

A análise das três situações revela que a professora adota estratégias que incentivam tanto a reflexão sobre o conteúdo quanto a autonomia dos alunos na resolução de problemas matemáticos. Ela não apenas aponta os erros, mas também os estimula a identificá-los e a utilizar estratégias de conferência, como a operação inversa. Essa abordagem promove o pensamento autônomo e a autoconfiança, pois os alunos são

incentivados a validar seus próprios resultados. No caso de dona Zenaide, por exemplo, a professora recorre à memória da aluna para ajudá-la a estabelecer conexões entre situações já abordadas, fortalecendo, assim, a aprendizagem relevante.

A professora confia na capacidade dos alunos de revisar seus próprios cálculos, fornecendo-lhes ferramentas para que corrigissem seus erros sem depender exclusivamente dela. Ao incentivar a utilização da operação inversa e a recuperação de conhecimentos prévios, ela os ensina a construir estratégias próprias de verificação e aprendizado.

Além disso, ao lidar com o senhor Marciel, a professora não apenas corrige os erros, mas explora junto a ele diferentes formas de chegar ao resultado correto, permitindo que ele teste hipóteses e compreenda melhor os conceitos matemáticos. Essa estratégia reforça o pensamento lógico e estimula a busca ativa por soluções.

As possibilidades investigativas e reflexivas exploradas pela docente consistiam justamente em incentivar a análise dos próprios materiais e aprendizagens anteriores. O estímulo à verificação das próprias produções demonstra sua intenção de tornar os alunos protagonistas do próprio processo de ensino-aprendizagem. Sua atuação vai além da simples correção de erros, promovendo a autorregulação do aprendizado e criando um ambiente em que os alunos refletem sobre suas dificuldades e desenvolvem estratégias para superá-las.

Ao não fornecer respostas prontas, mas sim incentivar uma revisão das próprias aprendizagens, percebe-se uma tentativa de estimular os estudantes a “aprenderem a aprender”. Nesse sentido, as ações da professora vão ao encontro do que preconiza Morin (2001), que indica que a educação deve ensinar a contextualizar os saberes, a perceber a complexidade e a incerteza, e a aprender a aprender. Como evidenciado nos excertos citados, as solicitações da professora eram sempre acompanhadas de instruções como “verifique desta forma” ou “reveja determinada parte do material”. Isso indica uma atuação da docente na zona de desenvolvimento proximal, conceito de Vygotsky (1991), que se refere ao espaço entre o que o aprendiz consegue realizar sozinho e o que pode alcançar com orientação e mediação adequadas.

O estímulo à reflexão foi especialmente perceptível em atividades que exigiam maior raciocínio por parte dos alunos, como aquelas voltadas à interpretação de texto e à matemática, conforme pode ser observado:

Após o jantar e a organização dos materiais utilizados, retornamos à sala de aula. Os alunos deram sequência às suas atividades. Nesse momento, todos realizavam atividades de matemática, enquanto a professora circulava pelas mesas, acompanhando o progresso de cada um. Ela perguntava a vários alunos como haviam realizado os cálculos, enfatizando a importância de executarem todos os processos das operações, pois conforme as contas se tornassem mais complexas não conseguiriam fazer de cabeça, tornando-se fundamental dominar o procedimento. (Diário de Campo, 05/11/2024)

A professora voltou à sua mesa e sentou-se, chamando os alunos que faziam as contas para, possivelmente, corrigir as atividades. Alguns erros e possíveis correções foram apontadas pela professora. Ela, então, explicou atentamente aos alunos onde erraram e perguntava a eles coisas como: qual a melhor forma para fazer esta conta?; pense melhor, não seria mais fácil ao invés de somar quatro vezes este número multiplicá-lo por quatro? (Diário de Campo, 12/11/2024)

A análise das duas situações mostra que a professora emprega estratégias comunicativas dialógicas eficazes para estimular o pensamento dos alunos sobre os procedimentos matemáticos, incentivando-os a compreender os processos em vez de apenas obter respostas corretas. Essa abordagem incentiva os alunos a desenvolverem um pensamento mais estruturado e a valorizarem o domínio dos métodos (matemáticos neste caso).

Por meio do diálogo, a professora adota uma postura questionadora, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias estratégias de resolução. Ao perguntar qual seria a melhor forma de resolver a conta ou ao sugerir formas mais eficientes, como substituir uma soma repetitiva por uma multiplicação, ela os conduz a perceber alternativas mais racionais e eficazes.

Logo, mesmo lidando com muitos questionamentos, a prática de incentivar os alunos a encontrar suas próprias respostas, mostra como o diálogo era usado como ferramenta para promover o pensamento crítico e a autonomia. Esse tipo de mediação dialógica é essencial para a construção de um aprendizado participativo. Muitas vezes, a professora respondia um questionamento com outra pergunta. Essa prática de questionar os alunos sobre suas próprias questões foi percebida com recorrência.

A análise aqui proposta nos leva a reconhecer que o questionamento, a investigação e a reflexão, aspectos pedagógicos que associamos ao diálogo, manifestam-se, no contexto investigado, de formas predominantemente procedimentais. Nos processos de ensino-aprendizagem observados, não foram identificados questionamentos e reflexões de caráter existencial ou relacionados a temas complexos da sociedade. Os questionamentos estavam sempre vinculados ao entendimento sobre como encaminhar ou compreender uma atividade.

Isso não significa, porém, que os participantes não elaborassem reflexões sobre a sociedade ou a vida, mas sim que essas reflexões não estavam diretamente relacionadas ao conteúdo escolar. Aspectos ligados à consciência social foram observados com certa recorrência, como demonstram as seguintes notas tomadas em um período de eleições municipais:

Os alunos conversavam sobre as eleições em um tom descontraído, sarcástico e bem-humorado. Faziam piadas sobre os candidatos e suas propostas de governo. Enquanto uns afirmavam que determinado candidato não poderia vencer, outros balançavam a cabeça, concordando ou discordando de seus pontos de vista. As piadas incluíam frases como: 'Este ano ganhará quem mentir mais', ao que outro aluno respondia: 'Então vai empatar'. Todos riam. As brincadeiras abordavam desde a competência dos candidatos até sua índole. (Diário de Campo, 01/10/2024)

Cheguei, cumprimentei quem já estava, me alopei em uma das carteiras e saí da sala para buscar água. Sílvia, que chegou junto comigo, fez o mesmo. Perto do bebedouro (localizado na sala dos professores, ao lado da sala onde ocorrem as aulas) conversamos sobre o resultado das eleições municipais, realizadas no último domingo. Sílvia me perguntou sobre o que achei do resultado. Respondi que não me surpreendeu, dada a concordância entre as pesquisas de intenção de voto e a aceitação popular do candidato vitorioso. Ele então disse:

(Sílvia) – Pois é, eu achei que daria Newton (candidato da oposição pelo Partido dos Trabalhadores – PT). Me surpreendeu, mas espero que seja um bom governo.

(Eu) – Penso o mesmo, ainda que não seja nosso candidato de preferência nos cabe torcer por um bom mandato e, na medida do possível, participar, acompanhando.

(Sílvia) – Sim, mas as pessoas esquecem de cobrar, as vezes votam pela figura e se apegam a ela. Eu acho que o prefeito pode até ser um analfabeto, desde que se cerque de pessoas competentes para levar o governo.

(Eu) – Por esse lado acho que podemos esperar coisas boas do Neto (candidato da posição, eleito prefeito pelo Progressistas – PP), pois no governo atual as secretarias eram comandadas por pessoas com competência técnica nas respectivas pastas.

(Sílvia) – Isso que é importante. Sabe, eu sou PT desde 1971, acompanhei muita coisa. Olha só, tinha um amigo meu, tocava comigo nessa época, entrou pra política, cumpriu três mandatos como vereador. Ele era magrinho igual eu, agora está assim [diz ele gesticulando indicando um ganho excessivo de peso] e você não vê um projeto do cara. É a vida boa da política. (Diário de Campo, 08/10/2024)

É possível perceber que os alunos dispunham de um aparato crítico e reflexivo que lhes permitia até mesmo tecer comentários humorísticos sobre temas como política e sociedade. A conversa entre os alunos, relatada no dia 01/10/2024, reflete uma visão política carregada de ironia e descrença, porém sem aprofundamento crítico. Já o diálogo com Sílvia revela um nível maior de reflexão, abordando temas como participação cidadã, competência técnica no governo e problemas estruturais da política.

Essas duas situações ilustram diferentes formas de consciência social crítica: uma mais superficial e baseada no senso comum (no caso do excerto de 01/10/2024) e outra mais aprofundada e reflexiva (na conversa com Sílvia). Isso demonstra que a criticidade pode se manifestar em diferentes níveis, tal como Paulo Freire discute ao propor diferentes níveis de consciência – ingênua, intransitiva, transitiva e crítica – tornando essencial a criação de espaços para debate e análise mais aprofundada sobre política e cidadania, colaborando, inclusive, para a transição de consciência. Infelizmente, tais ações não faziam parte das práticas pedagógicas.

Sendo assim, mesmo reconhecendo que o questionamento, a reflexão e a investigação fazem parte das vivências dos participantes, a manifestação desses aspectos nos processos de ensino-aprendizagem ocorria de forma mais procedimental. Teria sido interessante observar como as reflexões sobre sociedade, política e educação poderiam ser incorporadas a esses processos. No entanto, como destacam Gómez et al., (2006), pesquisar envolve tanto o anseio por vislumbrar situações ideais, que correspondem às expectativas fundamentadas nas revisões teóricas, quanto o reconhecimento de situações reais, que indicam como a revisão teórica se apresenta diante da realidade pesquisada.

6.2 Recorrências dos aspectos dialógicos nos processos de ensino-aprendizagem

As análises propostas na subseção anterior partem do pressuposto de que o diálogo se constitui dos aspectos que fundamentam as categorias propostas. Também apontamos que a manifestação do diálogo em sala de aula ocorre por meio de ações de investigação, reflexão e questionamento.

Verificamos, portanto, que as concepções dos participantes, somadas às observações em campo do pesquisador, revelam que o diálogo, ao se manifestar por meio dos aspectos que o constituem, promove ações transformadoras de incentivo à confiança, de bem-estar físico e emocional, de conexão interpessoal, de respeito, de entendimento mútuo, de relações empáticas e horizontais, de resolução de conflitos e de escuta ativa. Já sob uma perspectiva excludente, pudemos reconhecer ações de hesitação, falta de confiança em si e nos sujeitos com quem se relacionam.

Nesta subseção, buscaremos analisar de forma aprofundada como os padrões e nuances do diálogo se manifestam nas relações entre os participantes, considerando a articulação entre a *práxis* comunicativa dialógica e os processos de ensino-aprendizagem.

Assim, se na subseção anterior buscamos demonstrar, por meio da análise dos dados, os aspectos que compõem o diálogo, nesta subseção demonstraremos como esses aspectos atuam, considerando a problemática apresentada em nossa questão de pesquisa.

Para isso, é necessário traçar uma distinção entre uma interação simples e uma interação comunicativa dialógica. Consideramos interação simples os processos nos quais os interagentes se relacionam de forma breve e passageira, sem o estabelecimento de vínculos ou intercompreensão. Já as interações comunicativas dialógicas pressupõem uma relação mais profunda, na qual são construídas relações mediadas por vínculos afetivos, tal como proposto pelas categorias analíticas, resultando, em maior ou menor grau, em processos de intercompreensão.

As situações observadas e analisadas nesta subseção circunscrevem-se ao campo das interações dialógicas, pois ocorreram em um contexto no qual os participantes se relacionavam por meio de vínculos construídos, demonstrando afetividade entre si e, em alguns casos, processos de intercompreensão. A tendência dialógica encontra-se, portanto, na manifestação desses aspectos nas relações entre os participantes.

Argumentamos que a primeira oportunidade de escolarização dos participantes desta pesquisa, que desempenhavam o papel de alunos, remete a contextos excludentes. Portanto, presumimos que a escolarização proposta pela EJA, por si só, já carrega uma potencialidade transformadora. Isso pode ser confirmado pelas respostas à questão proposta no Relato Comunicativo, que buscou compreender os motivos que levaram os alunos a abandonar a escola ou, em alguns casos, a nunca a frequentar. As respostas a seguir oferecem um panorama das situações que os impediram de completar seus estudos na idade esperada:

A mãe não tinha condições de colocar todos os filhos na escola. (Flávio, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Era um dos mais inteligentes da sala, mas gostava muito de paquerar e bagunçar, aí desanimou dos estudos por conta da mentalidade que tinha na juventude. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Morava em Pernambuco, a família se mudava muito de fazenda em fazenda para trabalhar, aí tive que largar a escola pra trabalhar. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Saiu da escola pra ajudar no trabalho na roça, na Bahia. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Família não deixava as meninas estudarem, tinham medo de as meninas se perderem. (Neide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Falta de oportunidade, localização da escola era longe da fazenda. (Zenaide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Nunca estudou, a mãe não deixava. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Quando era criança precisou sair da escola pra ajudar em casa. (Lívia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Parou de ir na escola pra trabalhar na roça muito cedo. O pai não deixava ir pra escola. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Nunca foi pra escola, tinha que trabalhar. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

A família não tinha condições de ajudar com material. (Márcio, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

A matemática, o que conseguiu desenvolver depois através do trabalho, da música e das situações do dia a dia. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Problemas de saúde, aí depois foi trabalhar na roça. (Vanessa, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Nunca foi pra escola, morava longe da escola e o pai não podia acompanhar e não deixava ir sozinha. (Isadora, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

As respostas sobre os motivos que levaram à não conclusão dos estudos revelam um conjunto de fatores sociais, econômicos e culturais que interferiram diretamente no acesso à educação e na permanência escolar. Esses motivos evidenciam os desafios enfrentados por diferentes pessoas em diversos contextos, como o trabalho infantil, as condições socioeconômicas, as desigualdades de gênero e as dificuldades relacionadas ao acesso ou à localização da escola. Sendo assim, o ingresso tardio na escola (como no caso dos alunos que nunca a frequentaram) ou a interrupção dos estudos (como no caso dos alunos que tiveram seus estudos interrompidos precocemente), evidencia os mecanismos de exclusão social que afetam os setores populares (DI PIERRO, 2000).

Portanto, o abandono escolar, ou mesmo o fato de nunca terem frequentado a escola, conforme as respostas analisadas, resulta de uma combinação de diversos fatores. A pobreza e a necessidade de trabalhar, especialmente em áreas rurais, surgem como as razões mais recorrentes, refletindo desigualdades estruturais. Além disso, a educação muitas vezes foi condicionada pelas crenças e decisões dos pais, evidenciando a influência do contexto cultural e familiar. As respostas também justificam a importância de políticas públicas que garantam o acesso à educação, o transporte escolar e o apoio financeiro para famílias em situação de vulnerabilidade.

A nova oportunidade de escolarização, ao ser mediada pelas funções reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000), favorece os sujeitos da EJA, que compartilham situações de exclusão, a transformar essas realidades por meio do processo de escolarização. Propomos, dessa forma, que as funções mencionadas, ao serem mediadas por parâmetros comunicativos e dialógicos, representam a possibilidade de uma educação efetiva para garantir o acesso desses sujeitos aos direitos dos quais foram privados.

Ressaltamos a função transformadora da educação nesse contexto com base nas respostas dos participantes à questão: “O que melhorou em sua vida após retornar aos estudos?”, conforme pode ser observado:

Melhorou as ideias, a mente, pensar mais, estudar. (Flávio, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Melhorou a letra e despertou a vontade continuar e ser alguém na vida, advogado ou enfermeiro. (Marciel, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Melhorou bastante, pois consegue pegar o ônibus, ler as coisas, se virar melhor, pensar mais. (Mariana, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Melhorou muito. Agora consegue ler placas, coisas do dia a dia, andar na rua, aprendeu a pegar Uber, se orientar e chegar nos lugares. Ajudou no trabalho também, porque trabalha com muita nota e coisa escrita, por isso que voltou a estudar. (Maurício, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Bastante coisa, porque quando o marido morreu precisou de mais independência. Com os estudos passou a escrever melhor, entender os números, aprendeu a se virar e não ser enganada. (Neide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Melhorou bastante, porque agora sabe ler e escrever melhor, melhoraram também as situações do dia a dia. (Zenaide, Relato Comunicativo, 10/10/2024)

Melhorou porque aprendeu a escrever o nome, ajuda nas coisas do dia a dia, pegar ônibus e no trabalho. (Carmem, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Estava trocando muito as letras, aí voltou pra escola e melhorou. (Lívia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Melhorou no dia a dia, pegar ônibus, ler as coisas. (Luciana, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Muita coisa, ficou muito feliz em aprender a ler. (Irene, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Melhorou a questão da leitura. (Márcio, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Aprendeu a teoria do que sabia na prática, por conta de conhecer outras formas de fazer. Melhorou o trauma. (Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Bastante coisa, aprendeu a ler, mas tem dificuldade pra escrever. (Vanessa, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Muita coisa, aprendeu a ler e fazer conta de matemática. (Isadora, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Com base na análise das 14 respostas, é possível identificar padrões e temas recorrentes que abordam a percepção sobre o impacto positivo do retorno aos estudos na vida dos participantes. Esses impactos podem ser observados nas seguintes áreas:

- Desenvolvimento intelectual e cognitivo, apontado na maioria das respostas e relacionado às aprendizagens de leitura, escrita e matemática;
- Aumento da independência e autonomia, refletido na melhoria da locomoção, na orientação por meio da leitura de placas e em melhores condições para gerir a própria vida financeira;
- Impacto no trabalho e na vida prática, decorrente da ampliação das possibilidades de executar funções laborais e pessoais;

- Aumento da autoestima e motivação, considerando a realização pessoal proporcionada pelos estudos, a possibilidade de continuidade da formação e a superação de traumas de escolarizações anteriores;
- Contribuição para o bem-estar social, resultante da maior capacidade de interação no cotidiano por meio do aprendizado.

Conforme constatado na análise das respostas, um dos principais benefícios apontados pelos participantes da pesquisa em relação à volta aos estudos diz respeito ao desenvolvimento cognitivo. A ampliação das possibilidades de aprendizagem, raciocínio, pensamento e autonomia é um aspecto transformador proporcionado pela escolarização. Essas possibilidades, ao serem promovidas por meio das ações pedagógicas, evidenciam o impacto dos processos de ensino-aprendizagem na vida dos sujeitos.

Aproximamos os benefícios apontados pelos participantes das ações observadas em campo. O desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, que fundamenta as melhorias mencionadas, pode ser associado às ações pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado. A análise dos dados permitiu perceber que o aspecto comunicativo dialógico dessas ações, ao mediar as relações pedagógicas, está relacionado aos benefícios cognitivos, ao bem-estar social, à autonomia e à confiança.

Muitas das melhorias estão relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, ou seja, à capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento. Assim, foram observadas ações de estímulo ao pensamento, tendo o diálogo como fundamento. A seguir, analisamos duas notas que demonstram esse estímulo por meio de perguntas:

Percebi que a professora não costuma fornecer respostas prontas aos alunos, como “resolva seu problema assim” ou “a respostas está por aqui”. Em vez disso, ela sempre parte de perguntas, incentivando-os a pensar de forma autônoma e a chegar às próprias conclusões. Apesar de ser o primeiro dia, creio que a dinâmica da aula seja essa todos os dias, pois os alunos já demonstram familiaridade com as ações observadas. (Diário de Campo, 26/09/2024).

Enquanto esses alunos respondiam às questões com algumas intervenções da professora, ela oferecia assistência aos demais. Ao ajudar Sílvia com atividades de problemas matemáticos, percebeu alguns equívocos e, em um deles, fez a correção:

Professora: - Olha aqui, ao contar aqui o senhor somou o zero.

Sílvia: - Somei?

Professora: - Sim, o zero não é nada, lembra que conversamos? O zero não soma.

Sílvia: - Verdade, o zero é nada, me confundi.

A professora continuava corrigindo-o e incentivando-o a perceber os próprios equívocos, que, aos poucos, iam sendo resolvidos. Mais tarde, após o intervalo, observei que ele levou o caderno para que ela corrigisse e tudo estava certo. O mesmo ocorreu com dona Zenaide. Ao perceber alguns equívocos na resolução

dos problemas, a professora procurava resgatar na memória da aluna uma situação já abordada, para que ela se recordasse e fizesse a conexão entre os dois momentos, identificando e corrigindo seu erro. A ambos, a professora incentivava a realizar as operações inversas para conferir se seus cálculos estavam corretos. (Diário de Campo, 03/10/2024)

A análise dessas situações evidencia uma abordagem pedagógica que valoriza a aprendizagem ativa e a autonomia dos alunos. Em vez de fornecer respostas prontas, a professora adota um método dialógico, que estimula a reflexão e o pensamento crítico. Essa estratégia promove um aprendizado mais significativo, pois incentiva os alunos a construir o conhecimento com base em suas próprias experiências e em seu raciocínio.

O relato do primeiro trecho indica que uma das primeiras observações é a de que a professora utiliza perguntas para guiar os alunos na resolução de seus problemas. Além disso, a percepção de que os alunos já estão habituados a essa dinâmica sugere que essa metodologia, associada ao questionamento da docente, faz parte da rotina da turma e contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. O estímulo ao aprendizado por meio do questionamento indica uma prática pedagógica alinhada à perspectiva dialógica.

No segundo trecho, a intervenção da professora com Sílvia exemplifica o relato apresentado no primeiro. Destaca-se nele a importância do erro como parte da aprendizagem. Em vez de simplesmente apontar a resposta correta, a professora conduz o aluno a reconhecer sua falha por meio do diálogo, reforçando conceitos previamente discutidos. Essa estratégia fortalece a compreensão e reduz a chance de que o erro se repita, pois, a correção ocorre de forma ativa, com a participação do estudante. O mesmo acontece com dona Zenaide, cuja recordação de um conteúdo já abordado é estimulada para que ela estabeleça conexões entre diferentes situações.

A correção ativa das atividades por meio da interação dialógica foi percebida com recorrência, podendo ser reconhecida também no seguinte trecho:

Foram entregues operações matemáticas a alguns alunos, entre eles o senhor Marciel. Ele parece estar mais adiantado nessa matéria em relação aos demais, pois, ao acompanhar de longe o diálogo entre ele e a professora, percebo que já realiza contas com dois ou três dígitos. Assim que entrega a atividade, a professora senta-se perto dele e corrige o que parecem ser exercícios do dia anterior. Ela observa, faz sinais positivos com a cabeça, mas logo aponta um erro, dizendo:

(Professora) - Olha aqui. Aqui o senhor errou, percebe?

Chama-o até a lousa (ele já se senta próximo a ela, no canto da sala) e propõe uma conta semelhante à que ele havia errado, apontando e diz:

(Professora) - Viu? Não tem como fazer isso daqui porque não tem mais dígitos.

Ele responde:

(Marciel) - Ah entendi, aqui eu tenho que subir.

(Professora) - Isso mesmo. Tá vendo? Às vezes parece fácil, mas tem que prestar atenção.

Nesse momento eles voltam até sua mesa, ela olha o caderno e aponta outro erro, porém dessa vez ela diz:

(Professora) - Ah entendi porque o senhor fez isso. O senhor pensou assim né [fazendo gestos verticais com a mão]?

(Marciel) - Está errado? Mas esta conta é montada assim.

(Professora) - Não, veja bem, o senhor não levou em conta o alinhamento da dezena e da unidade.

(Marciel) - Ah sim, verdade esqueci. (Diário de Campo, 08/10/2024)

Além da correção ativa, essa situação demonstra um diálogo pedagógico baseado na intercompreensão, no qual a professora e o aluno constroem juntos o entendimento matemático por meio da mediação reflexiva e da validação mútua do raciocínio. O diálogo entre ambos não é apenas corretivo ou argumentativo, mas construtivo. Ao perguntar: 'Olha, aqui o senhor errou, percebe?', ela incentiva Marciel a identificar seu próprio erro, em vez de simplesmente corrigi-lo. Essa abordagem fortalece a autocorreção e o pensamento crítico do aluno, habilidades essenciais para a aprendizagem autônoma.

Somado a isso, quando Marciel expressa sua compreensão (Ah entendi, aqui eu tenho que subir.), a professora valida sua resposta com: “Isso mesmo. Tá vendo? Às vezes parece fácil, mas tem que prestar atenção”. Essa troca cria um ambiente de confiança e encorajamento, no qual o erro não é visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem.

Quando Marciel pergunta: “Está errado? Mas esta conta é montada assim.”, percebe-se que ele não aceita passivamente a correção, mas busca entender o motivo do erro. Esse questionamento é fundamental para um aprendizado relevante, pois demonstra um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. A resposta da professora: “Não, veja bem, o senhor não levou em conta o alinhamento da dezena e da unidade”, direciona Marciel a revisar seu pensamento e ajustar sua estratégia, em vez de apenas decorar a resposta correta. O aspecto dialógico se manifesta na intercompreensão gerada pela escuta ativa e pela troca epistemológica entre os participantes, contribuindo para um aprendizado mais profundo e duradouro.

Processos dialógicos que envolvem a intercompreensão foram percebidos tanto nas interações entre alunos e professora, como naquelas ocorridas entre os próprios alunos. Isso nos leva a considerar que o vínculo construído entre os participantes propicia um ambiente adequado para a manifestação da intercompreensão, uma vez que a compreensão mútua só pode ocorrer mediante a abertura para a comunicação e o diálogo,

que, por sua vez, só se estabelecem em relações bem consolidadas. A nota a seguir ilustra a percepção de situações em que a intercompreensão ocorreu entre os discentes:

Enquanto a professora continuava a interação com o senhor Marciel, dona Zenaide e Sílvio conversavam sobre as aulas de Jiu-Jitsu, que ocorriam no pátio da escola simultaneamente à aula. Os dois discutiam a pronúncia da arte marcial, sendo observado por mim o seguinte diálogo:

(Zenaide) – Difícil falar isso, né? Olha só, “jits-jits”, “jois-jist”, eu não acerto.

(Sílvio) – É, não é uma palavra em português, né? É mais difícil por isso, mas se tentar dá sim. Tenta soltar mais sua língua, olha só “jiu-jitsu”, o tsu tem que ser molinho.

Os dois continuaram experimentando por mais algum tempo a pronúncia e dona Zenaide foi acertando melhor a forma de pronunciar. Conforme iam dizendo a palavra, entre encontros e desencontros com a pronúncia correta, os dois riam e se divertiam com as complicações geradas pela construção da fala. (Diário de Campo, 24/10/2024)

Essa situação evidencia a importância da intercompreensão e do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem. Mesmo em um momento informal (em que não se discutia o conteúdo programático), a interação entre os alunos torna-se um espaço de aprendizagem relevante, demonstrando que a comunicação e a colaboração favorecem a construção do conhecimento.

A análise dessa situação permite verificar processos de aprendizagem colaborativa e a construção conjunta do conhecimento. O diálogo entre dona Zenaide e Sílvio mostra como a troca de conhecimentos entre pares pode ser uma ferramenta eficaz para o aprendizado. Sílvio não apenas reconhece a dificuldade de Zenaide, mas também oferece uma explicação acessível e estratégias para auxiliá-la na melhora da pronúncia. Esse tipo de interação reforça o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os fatores que propiciam a aprendizagem colaborativa favorecem os estudantes na construção conjunta dos conhecimentos, de forma reflexiva e negociando sentidos (COLL, 1996).

Há de se destacar, também, o papel da ludicidade e do erro no aprendizado. Durante a tentativa de pronunciar corretamente “Jiu-Jitsu”, os alunos riam e se divertiam, demonstrando que o erro não é encarado como algo negativo, mas sim como parte do processo de aprendizagem. Esse aspecto lúdico cria um ambiente descontraído e receptivo, reduzindo a ansiedade e aumentando a motivação para continuar tentando.

O diálogo e a intercompreensão mostram-se fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam que os alunos construam conhecimento de forma colaborativa e contextualizada. Além disso, a interação entre pares fortalece a autonomia e a confiança dos estudantes, tornando o processo mais natural, significativo e prazeroso.

Essa situação demonstra também que, mesmo no contexto da sala de aula, a aprendizagem não ocorre apenas em momentos formais de ensino, mas também em interações espontâneas e informais dentro do ambiente escolar.

A intercompreensão entre os alunos foi utilizada, inclusive, como estratégia pedagógica pela professora. A seguinte nota exemplifica uma das situações em que essa prática foi observada:

Ao perceber a dificuldade das alunas Guiomar e Irene, a professora sugeriu que elas juntassem suas carteiras, já que estavam sentadas uma ao lado da outra, propondo, segundo suas palavras, uma “dupla colaborativa”. Além disso, orientou-as a conferirem as palavras que haviam encontrado e a socializarem seus achados. (Diário de Campo, 26/11/2024)

A observação do desenrolar da situação relatada acima evidenciou que as alunas se ajudaram mutuamente, compartilhando seus progressos, compreendendo a forma como avançaram na atividade e os métodos utilizados. Essas posturas demonstram como a troca epistemológica contribui para a aprendizagem relevante.

Outros momentos em que a intercompreensão entre os próprios alunos se fez presente podem ser exemplificados pela seguinte situação:

Enquanto a professora ajudava individualmente a aluna Neide, Carmem olhou para Marciel, fez um sinal negativo com a cabeça e disse: — Não vai, as letras brincam comigo. Marciel, que já possui um pouco mais de proficiência na leitura, levantou-se, foi até a mesa de Carmem e começou a ajudá-la. Ao que parece, a dificuldade da aluna, desta vez, estava nas combinações de vogais com a letra 'g'. Então, Marciel disse:

- Olha, a forma como escreve depende da palavra que você quer falar. Porque o “g” aqui, por exemplo, tem hora que tem som de “ge” mesmo, e tem hora que tem som de “gue”. Aí a senhora tem que ver o que quer falar ou escrever e ver o que é melhor.

Os dois interagiram mais um pouco sobre coisas relacionadas ao conteúdo, mas que, devido à distância e ao diálogo entre a professora e a aluna Neide (que estavam logo à minha frente), eu não consegui ouvir. Mas, basicamente Marciel ajudou Carmem com as combinações de consoantes e vogais. (Diário de Campo, 24/10/2024)

Mais uma vez, evidencia-se a importância do diálogo e da intercompreensão no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando os próprios alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento. O apoio de Marciel a Carmem não apenas reforça a aprendizagem da colega, mas também fortalece sua própria compreensão do conteúdo.

O fato de Marciel perceber a dificuldade de Carmem e prontamente oferecer ajuda mostra um ambiente escolar no qual a aprendizagem não se restringe à relação professor-aluno, mas também ocorre entre os próprios estudantes. Sua explicação reflete uma tentativa de tornar o conteúdo mais acessível a Carmem, ajustando-se às suas

necessidades e utilizando exemplos práticos. Esse processo reforça o conceito de intercompreensão, ou seja, o esforço mútuo para garantir que a comunicação resulte em compreensão e aprendizado. A colaboração, compreendida do ponto de vista freireano, e o engajamento dos participantes demonstram a consolidação de uma relação positiva entre eles.

Destacamos, portanto, a autonomia e o protagonismo dos alunos, potencializados pela práxis comunicativa dialógica. A atitude de Marciel demonstra como o aprendizado se torna mais eficaz quando os estudantes são incentivados a atuar como agentes ativos em seu próprio processo educativo. Além de contribuir para a assimilação do conteúdo, essa interação promove um ambiente cooperativo e participativo, fortalecendo a confiança e a motivação de todos os envolvidos.

Constantemente foi possível perceber como as situações eram voltadas ao protagonismo e autorreflexão dos alunos, conforme pode ser observado na seguinte nota:

Ao concluir, a professora se dirige à dona Zenaide, que também realizava operações matemáticas, explicando-lhe alguns equívocos e incentivando-a a identificar onde estava o erro e explorar diferentes formas de resolver as contas. Um recurso frequentemente utilizado pela professora é o resgate da memória dos alunos, estimulando-os a recordar lições anteriores, como observado nesta interação com Zenaide. (Diário de Campo, 08/10/2024)

Essa situação sugere duas estratégias pedagógicas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem: o estímulo ao raciocínio e a rememoração como ferramentas para a construção do conhecimento. Em vez de corrigir mecanicamente os erros de dona Zenaide, a professora a incentiva a identificá-los por conta própria. Esse incentivo não apenas promove o pensamento sobre o conteúdo, mas também torna a aluna uma participante ativa no seu processo de aprendizagem, em vez de apenas receber a correção de forma passiva.

Além disso, ao provocar a aluna sobre outras formas de fazer as contas, a professora demonstra que existem diferentes estratégias para resolver um problema. Essa abordagem estimula a flexibilidade cognitiva, permitindo que a aluna desenvolva uma melhor compreensão do conceito matemático. Esse tipo de estratégia corrobora o que propõe Gardner (1994), que ressalta a importância de habilidades cognitivas diversificadas, destacando que uma educação significativa deve promover a capacidade de operar com múltiplas perspectivas, o que se relaciona com a flexibilidade cognitiva.

Outro aspecto relevante é o uso constante da memória dos alunos pela professora, incentivando-os a relembrar lições anteriores. Essa abordagem se mostrou recorrente em

suas estratégias pedagógicas, sugerindo que ela a considera um recurso eficaz, especialmente para aprendizes adultos. Isso ocorre porque o aprendizado contínuo muitas vezes depende da reconstrução de conhecimentos prévios e da capacidade de resgatar experiências passadas para solucionar novas situações. Propõe-se, portanto, que a aprendizagem humana se organiza de forma narrativa, sendo a memória um aspecto fundamental para construir significados (BRUNER, 1997).

As estratégias de abordagem do conteúdo pela professora apresentavam uma mistura de técnicas, sendo que durante suas interações com os alunos percebia-se uma articulação entre ações observadas com frequência. Um exemplo dessas ações pode ser constatado na seguinte nota, na qual, não apenas a memória da aluna era explorada por meio de situações espontâneas e brincadeiras, mas também a ludicidade, a motivação e a leveza na relação entre os participantes eram somadas nas estratégias:

A professora, então, foi ajudar dona Carmem com a leitura de um texto. Sentou-se ao lado dela e começou a acompanhar sua leitura, auxiliando-a. A aluna apresentou muita dificuldade para juntar as letras e ler. Em determinado momento, ela disse:

(Carmem) - Eu tento juntar as letras, mas não forma a palavra que eu quero. Olha só errei até no P e no A.

Nesse momento o aluno Marciel fez uma brincadeira dizendo:

(Marciel) - É só lembrar dos tapas da sua mãe, olha só pá pá pá [imitando os gestos de tapas].

Os dois e também a professora riam muito.

A professora continuava insistindo na leitura de Carmem, auxiliando-a com muita paciência em suas dificuldades. A aluna aparentemente estava com mais dificuldade do que o normal. A professora buscava resgatar na memória da aluna as combinações de letras que ela já havia aprendido e a incentivava a aplicar os mesmos princípios a outras letras. Em certo momento, ela disse:

- Lembra do pá da sua mãe [rindo e fazendo referência à brincadeira do senhor Marciel]? Pois bem, se juntar com o “p” fica “pá”. Se juntarmos o “b” com o “a”, fica?

A aluna continuava se mostrando confusa. Percebendo sua dificuldade, a professora utilizou a estratégia de comparar o som das consoantes para que a aluna associasse a fonética do 'p' e do 'b' e chegasse à solução. Após algumas tentativas, ela conseguiu fazer uma leitura (ainda embargada) do texto proposto. A professora, então, disse:

- A senhora não está bem na leitura. Estava indo bem, mas piorou. Precisa ler também fora da escola para praticar, ler revistas, folhetos de mercado, reportagens, coisas do dia a dia. Ficou alguns dias sem vir pra escola e já piorou, percebeu?

A aluna concordou e relatou que, devido à correria do dia a dia, se tivesse que parar para ler uma placa, levaria cerca de 10 minutos. As duas (professora e aluna) riram muito. A professora, enquanto acompanhava a leitura e corrigia a aluna, também adotava um tom bem-humorado e sorridente para chamar sua atenção. As duas interagiram de maneira muito simpática e bem-humorada durante toda a atividade. (Diário de Campo, 24/10/2024)

Além dos diversos incentivos dados à aluna, nos quais a professora testa as estratégias que melhor se adequam à sua aprendizagem, é possível perceber uma conexão

bem estabelecida entre as duas e também com o participante Marciel, que, em determinado momento, participa da interação. Esse vínculo demonstra a intimidade com que os participantes brincam entre si sobre suas próprias dificuldades.

Ainda que a brincadeira feita por Marciel não tenha tido efeitos pedagógicos diretos na situação observada, o ambiente descontraído e o ensejo da brincadeira, aproveitado pela professora na interação, indicam que a mediação dialógica depende não apenas das posturas dos participantes na interação, mas também dos ambientes em que essas interações ocorrem. As possibilidades de incentivo e correção acontecem em um contexto de bons vínculos afetividade, o que permite que a aluna receba ambos de forma positiva.

Além disso, percebemos que o teste de hipóteses realizado pela professora junto à aluna também se configura como um teste de possibilidades para sua prática profissional. A troca dialógica existente nessa situação deixa claro que o movimento gerado pela distância faz com que a professora ensine o conteúdo e aprenda mais sobre sua função docente, enquanto a aluna aprende o conteúdo e, mesmo que indiretamente, ensina à professora as melhores formas de ensinar.

Essa troca é possibilitada pelo diálogo constante, no qual professora e alunos estabelecem uma intercompreensão não apenas sobre o conteúdo programático, mas também sobre as possibilidades performativas diante das funções pedagógicas de cada um. A seguinte nota evidencia como a professora busca, por meio do diálogo, explorar as hipóteses dos alunos, reconhecendo suas dificuldades por meio de uma relação horizontal:

Enquanto os outros alunos resolviam contas ou organizavam suas atividades, a professora voltou ao senhor Marciel para verificar sua leitura. Ao observar sua leitura e algumas palavras escritas, ela percebeu instantaneamente sua dificuldade em distinguir a aplicação do 'x' e do 'ch' na escrita e na leitura das palavras. Então, conversou com ele sobre essa dificuldade e sugeriu que uma boa estratégia seria ler textos, pois, dessa forma, ele poderia distinguir melhor as aplicações e se acostumar com as palavras e suas grafias. Então, ela passou a explorar as hipóteses do aluno em relação à escrita dessas palavras. Algumas de suas frases recorrentes eram: 'Por que o senhor considera que aqui é "x"?'; 'Perceba as letras que estão ao redor dela'; 'Veja, esta palavra o senhor já conhece. Sempre que forem palavras semelhantes, o senhor deve aplicar a mesma regra'. Entre outras expressões que estimulavam o raciocínio do aluno para as possibilidades lógicas de construção das palavras. (Diário de Campo, 24/10/2024)

Essa situação demonstra um ensino baseado nos aspectos dialógicos do processo de aprendizagem e no estímulo à reflexão, pois a professora não apenas aponta os erros do aluno, mas conduz uma interação questionadora e investigativa, ajudando-o a construir

seu conhecimento de maneira mais autônoma e significativa. A própria estrutura do diálogo entre a professora e o senhor Marciel ocorre de forma investigativa, ou seja, a professora não fornece respostas diretas, mas faz perguntas que levam o aluno a analisar e refletir sobre sua própria escrita e leitura.

Os questionamentos da professora levam Marciel a pensar sobre a lógica da escrita e a descobrir padrões linguísticos por conta própria, fortalecendo sua autonomia e consciência fonológica. Esse tipo de abordagem permite que o aluno internalize o conhecimento em vez de apenas memorizar regras ortográficas de forma mecânica. Trata-se, portanto, da própria distinção entre procedimentos algorítmicos, que seguem uma sequência fixa, definida, mecânica e previsível; e procedimentos heurísticos, que exigem do aluno a investigação, exploração e formulação de hipóteses, assim como definido por Zabala (1998)

A professora age como mediadora do conhecimento, guiando Marciel em seu processo de descoberta e respeitando seu ritmo de aprendizado. Essa postura favorece um ensino mais participativo e interativo, no qual o aluno não apenas recebe informações, mas constrói seu próprio entendimento por meio da interação com a professora e com a língua escrita. A situação também evidencia um ensino pautado no diálogo reflexivo e na autonomia do estudante, em que a professora atua como facilitadora do aprendizado, incentivando a análise, a comparação e a formulação de hipóteses.

O acompanhamento pedagógico, especificamente com o senhor Marciel, mostrou o diálogo como um recurso para explorar as capacidades e dificuldades dos alunos. Isso pôde ser percebido desde os primeiros dias em que esse aluno passou a frequentar a turma, conforme pode ser observado:

A aula começou como de costume, com os alunos se movimentando com seus materiais e a professora passando o cabeçalho na lousa. O senhor Marciel, aluno novo que começou a frequentar a escola na terça-feira, já estava muito mais entrosado, tanto com seus colegas quanto com o material. Relatei nas notas da inserção anterior que ele demonstrava claro nervosismo e falta de familiaridade com o material escolar e as tarefas. Hoje, porém, percebo-o muito mais solto e confiante.

Logo após passar o cabeçalho na lousa, a professora chega perto do senhor Marciel, olha seu caderno e diz:

(Professora) - O problema maior do senhor é com a escrita, não é? Porque na leitura o senhor está bem.

Ele responde:

(Marciel) - Sim, na escrita eu tenho maior dificuldade. Às vezes eu como as letras.

(Professora) - Pois bem, é nisso que vamos focar. Tente sempre ler o que o senhor escreve. Daí o senhor conseguirá perceber se falta alguma letra. (Diário de Campo, 03/10/2024)

Ao analisar essa situação, percebemos um processo de ensino-aprendizagem dialógico, acolhedor e focado nas necessidades individuais do aluno, demonstrando o impacto positivo da interação entre professora e aluno na construção da confiança e do aprendizado.

Desde o início da interação, a professora adota um tom investigativo, em vez de simplesmente diagnosticar ou corrigir os erros do aluno. Ao perguntar: “O problema maior do senhor é com a escrita, não é? Porque na leitura o senhor está bem.”, ela demonstra interesse genuíno pelo aprendizado do aluno, sensibilidade para reconhecer suas dificuldades e progressos, além de uma abordagem dialógica que incentiva a autopercepção do aluno sobre suas próprias habilidades.

Esse tipo de questionamento encoraja o aluno a pensar sobre sua autonomia no aprendizado, pois ele mesmo reconhece suas dificuldades quando diz: “Na escrita, eu tenho mais dificuldade. Às vezes, eu como as letras.” Essa resposta mostra que ele está consciente do seu processo de aprendizagem, o que é essencial para sua evolução.

Além disso, no relato, percebe-se uma mudança significativa no comportamento do senhor Marciel, que, inicialmente, demonstrava nervosismo e falta de familiaridade com o ambiente escolar. Diante disso, nota-se que ele está mais solto e confiante, o que indica que esse contexto proporciona um ambiente acolhedor e inclusivo, permitindo que novos alunos se sintam parte do grupo, se adaptando rapidamente. Isso também evidencia que a professora adota um acompanhamento próximo e personalizado, garantindo que cada aluno receba a orientação de acordo com suas necessidades, o que é essencial, sobretudo em uma turma multisseriada, como nesse caso.

Mais uma vez, destacamos que o ambiente é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois um aluno que se sente seguro e pertencente ao espaço escolar tem mais chances de progredir. A interação entre a professora e o senhor Marciel ilustra a importância do diálogo como ferramenta de aprendizagem, promovendo um ensino mais humanizado, reflexivo e significativo. A nota seguinte reforça a percepção de que o ambiente impacta diretamente a evolução dos alunos:

A professora atendia os alunos e conferia seus cadernos. Ao conferir o caderno do aluno Marciel, ela exaltou seu progresso dizendo:

- Nossa! O senhor está muito bem, evoluiu bastante desde que chegou (este aluno ingressou recentemente na escola).

Ao que parece o senhor Marciel está escrevendo muito bem, inclusive em letra cursiva. O aluno tem se mostrado muito comunicativo em relação à primeira aula que frequentou, no dia 01/10. (Diário de Campo, 24/10/2024)

Podemos deduzir que a confiança transmitida ao aluno, por meio de um ambiente acolhedor e incentivador, potencializou suas capacidades ao revitalizar sua autoconfiança. Durante as observações em campo, constatou-se que a maioria dos aspectos afetivos se manifestavam no incentivo à confiança entre os participantes.

Esse incentivo é essencial, especialmente em uma turma composta por adultos, visto que o momento da aula ocorre após um dia repleto de atividades pessoais ou laborais. O impacto de uma jornada extensa de atividades é severo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. As duas notas seguintes evidenciam essa questão, ao permitirem constatar que um dos participantes oscila entre o cansaço e a desmotivação e a satisfação em aprender e contemplar o próprio progresso:

Ao meu lado esquerdo estava o senhor Maurício, o mesmo que dei carona no primeiro dia em que realizei a inserção. No dia de hoje ele aparentava estar mais cansado que o normal, ele então disse:

(Maurício) - Vou terminar isso aqui e ir embora. Ano que vem não venho não, cansei.

A aluna Carmem que estava sentada mais no meio da sala então disse:

(Carmem) - O senhor tem que vir, está indo tão bem. É cansativo mesmo, ainda mais pra quem trabalha, mas tem que vir. Eu estou cansada todos os dias, mas se colocar na cabeça que estou cansada não venho, tenho que vir sem pensar.

(Maurício) - Eu sei, é verdade. Mas é difícil, sou sozinho, esses dias mesmo minhas roupas estavam acumuladas pra lavar, não tenho tempo, nem lavei tudo ainda. A gente precisa de um tempo também, para descansar, pra cabeça. (Diário de Campo, 08/10/2024)

A professora entregou a alguns alunos, que estavam sentados no centro da sala, um pequeno texto com algumas perguntas de interpretação. Ela se aproximou desse grupo e realizou a leitura junto com eles, sentando-se mais próxima do senhor Márcio (que, aparentemente, tem mais dificuldade), apontando e acompanhando sua leitura de forma mais atenciosa, corrigindo possíveis erros. Aos outros alunos, inclusive ao senhor Maurício, ela pedia calma e recomendava que lessem devagar para acompanhar o colega Márcio. O senhor Maurício solicitou: “Então deixa que eles leiam e depois eu leio, pode ser?”. A professora concordou e continuou acompanhando a leitura dos outros alunos. Após isso, o senhor Maurício leu para a professora de forma um pouco melhor do que os demais. Ele então disse:

(Maurício) - Ué, será que hoje eu tô melhor?

A professora e os colegas usaram isso para incentivá-lo a desistir de parar os estudos. (Diário de Campo, 08/10/2024)

Na primeira nota, Maurício demonstra cansaço e desânimo, refletindo sobre a possibilidade de não continuar os estudos no ano seguinte. Sua fala revela que fatores externos, como trabalho e responsabilidades domésticas, impactam sua motivação para aprender. Ele associa a continuidade dos estudos a um esforço excessivo, evidenciando uma percepção negativa sobre sua experiência escolar. No entanto, a fala de Carmem contrapõe-se a esse sentimento, oferecendo incentivo e reforçando a importância da

persistência. Sua insistência sugere que a motivação pode ser construída também pelo suporte social, ao compartilhar experiências e estratégias para superar dificuldades.

Já na segunda situação, percebe-se um momento em que Maurício reconhece uma evolução em sua leitura. Esse reconhecimento, acompanhado pelo incentivo da professora e dos colegas, fortalece sua autoestima e pode influenciá-lo a reconsiderar sua decisão de desistir. O fato de a professora adaptar a dinâmica da atividade para respeitar o ritmo de cada aluno também demonstra uma abordagem motivacional eficaz, permitindo que cada um se sinta confortável e valorizado em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, é possível reconhecer em suas ações o que Freinet (1996) propõe ao afirmar a necessidade de valorização do ritmo individual de cada aluno, por meio do trabalho livre, da autonomia e da autoexpressão. Para ele, o professor deve organizar o ensino de modo que respeite os tempos internos de aprendizagem, sem pressão artificial (FREINET, 1996).

Também foi possível observar, na segunda situação, que o aluno desejava ter sua evolução percebida com exclusividade. Ao notar que estava lendo melhor que seus colegas e que a leitura embargada dos outros ofuscava sua fluência, ele disse: “Então deixa que eles leiam e depois eu leio, pode ser?”. Esse pedido evidencia sua motivação em demonstrar que estava lendo bem. A postura da professora, ao acolher sua solicitação e permitir que lesse com exclusividade, reforça a concepção de que ela leva em consideração os ritmos e necessidades dos alunos, flexibilizando seu planejamento e priorizando as solicitações deles em detrimento da preocupação com o atraso das atividades posteriores.

Esse fator é considerado extremamente relevante em sua prática, visto que as observações em campo constataram que uma estratégia muito utilizada pela docente era o diálogo espontâneo, ou seja, aquele que ocorria no contexto da aula, mas não remetia diretamente ao conteúdo curricular. Essa forma de interação dialógica exige tempo, paciência e, sobretudo, escuta ativa. Ainda que as temáticas desses diálogos não estivessem diretamente ligadas ao conteúdo programático, o diálogo espontâneo foi percebido como uma estratégia pedagógica, pois a professora o utilizava em momentos em que acompanhava, de forma individualizada, um ou dois alunos e percebia a necessidade de se afastar brevemente do conteúdo para retomá-lo de maneira mais significativa. A nota seguinte exemplifica uma dessas situações:

A professora se dirige à mesa da dona Mariana, senta-se ao seu lado para lerem um texto. As duas então começam a conversar.
(Professora) – Vamos lá, dona Mariana?

(Mariana) – Calma que eu sou lenta hein. [rindo]

(Professora) – Não estou com nenhuma pressa não, vai no seu tempo. [em tom de brincadeira, as duas e os alunos que estavam perto riem]

À medida que liam, professora e aluna, a professora verificava o entendimento da aluna sobre o significado de algumas palavras naquele contexto. Por exemplo, em determinado momento, questionou se a aluna sabia o que era um 'cuco' (tipo de relógio mencionado no texto que liam).

(Mariana) – É tipo um relógio, né?

(Professora) – Sim, na casa do meu pai tinha um que meu tio levou, nem sei mais onde está. Ele fazia assim [gesticula a professora explicando o funcionamento do relógio]. (Diário de Campo, 29/10/2024)

Além do diálogo espontâneo, percebemos que, ao interagir com dona Mariana, a professora demonstra paciência e respeito ao seu tempo de leitura. A resposta “Não estou com nenhuma pressa não, vai no seu tempo”, dita em tom bem-humorado, reforça um ambiente de acolhimento, no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre sem pressões desnecessárias. Isso é especialmente importante para alunos que podem ter insegurança ou dificuldades na leitura, pois os encoraja a participar sem medo de errar ou de serem apressados.

A professora vai além da simples leitura ao questionar o significado de palavras-chave no contexto do texto. O diálogo sobre o “cuco” demonstra que a situação analisada não se limita à decodificação das palavras, mas envolve a compreensão e a associação com experiências pessoais.

Por meio do diálogo espontâneo, a professora compartilha uma memória pessoal sobre o relógio, trazendo um elemento afetivo para a explicação. Esse detalhe enriquece a interação e contribui para estabelecer conexões entre o conhecimento formal (o conceito de “cuco”) e o cotidiano da professora e dos alunos, tornando o aprendizado mais próximo da realidade do grupo.

O riso compartilhado entre a professora e os alunos reforça um clima descontraído e colaborativo. Essa leveza na interação é essencial para fortalecer os laços entre educador e estudantes, criando um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis para perguntar, errar e aprender juntos.

Nessa situação, podemos perceber como a professora atua como mediadora do aprendizado, estimulando a construção do conhecimento de forma contextualizada, leve e significativa. Essa prática pedagógica valoriza o respeito ao tempo de cada aluno, a aprendizagem ativa por meio do diálogo e a associação do conhecimento com experiências concretas. A situação a seguir evidencia elementos semelhantes na prática da professora:

Enquanto isso, a professora se senta ao lado de dona Neide (acredito que tenha percebido certa dificuldade no desempenho da aluna), que realizava atividades de escrita de palavras. A professora, então, sugere palavras para que a aluna escreva. Durante a atividade, as duas conversam, e, sempre que surgia uma palavra na conversa que estivesse no contexto da letra necessária, a professora a utilizava como exemplo para a aluna. De tempos em tempos, a professora recomendava que a aluna recorresse ao seu silabário (um papel com as sílabas formadas por cada consoante). (Diário de Campo, 07/11/2024)

Para fins de contextualização, nesta atividade, os alunos deveriam escrever palavras que contivessem uma letra específica em cada situação proposta. Essa situação evidencia, mais uma vez, o papel do diálogo espontâneo e despretensioso como estratégia pedagógica para facilitar o aprendizado, fortalecer a autonomia do aluno e promover um ambiente de ensino acolhedor e personalizado. O simples ato de a professora se sentar ao lado dos alunos, como no caso de dona Neide e em muitas outras situações observadas, já demonstra atenção e sensibilidade às dificuldades deles. O diálogo entre as duas não se restringe a instruções diretas, mas ocorre de maneira natural e contextualizada.

Ao sugerir palavras e aproveitar os termos que surgem no diálogo espontâneo para reforçar o aprendizado da escrita, a professora transforma a atividade em uma experiência interativa e dinâmica, em vez de um exercício mecânico. Outro aspecto relevante é o fato de a professora orientar dona Neide a recorrer ao silabário quando necessário. Em vez de simplesmente fornecer a resposta, ela ensina a aluna a investigar seu próprio material para solucionar suas dificuldades, fortalecendo, assim, sua autonomia e incentivando o desenvolvimento de habilidades de autocorreção e autorregulação no aprendizado da escrita. Isso favorece a aprendizagem relevante, pois a aluna relaciona o conteúdo com seu cotidiano e com os exemplos apresentados espontaneamente.

O fato de a professora conduzir a atividade por meio de um diálogo natural e descontraído cria um clima de confiança e segurança. Esse tipo de interação reduz a ansiedade da aluna em relação à escrita, permitindo que o aprendizado ocorra de forma mais fluida e prazerosa.

A interação entre professora e aluna reforça a concepção do diálogo espontâneo como um potente recurso pedagógico. A conversa natural, a contextualização dos exemplos e o incentivo ao uso de recursos próprios evocam aspectos diretamente ligados aos aspectos pedagógicos do diálogo. Essa abordagem destaca a importância de um ensino que valoriza o afeto, a personalização e a interação comunicativa dialógica como elementos essenciais para um aprendizado relevante.

O diálogo espontâneo se manifesta como uma estratégia pedagógica não pelo seu impacto direto na aprendizagem dos conteúdos, mas, sobretudo, pelas possibilidades que gera. Além de criar oportunidades para que a professora retome o conteúdo de forma mais significativa, as interações baseadas no diálogo espontâneo fortalecem os vínculos entre os participantes. Esse fortalecimento favorece as relações, permitindo que a professora e os alunos estabeleçam relações de maneira genuína. A seguinte nota ilustra essa concepção:

Após ajudar dona Guiomar e dar mais uma passada por todos os alunos, para verificar a execução das atividades, a professora se senta ao lado de dona Carmem dizendo:

- E, dona Carmem, se eu não sento aqui a senhora não vai né? [as duas riem]
A professora auxilia dona Carmem na leitura da atividade e na resposta às questões (aparentemente, de interpretação do texto). Durante a ajuda, as duas riem e conversam sobre outros assuntos. Dona Carmem é muito comunicativa, e a professora, por vezes, se distrai com sua conversa, mas logo retoma a atividade. Após ajudá-la, a professora a parabeniza, dizendo que gostou muito de sua leitura hoje e perguntando, inclusive, se ela estava praticando fora da escola (conforme orientado em outros dias, vide notas anteriores). A aluna respondeu que estava lendo o que podia, e a professora a parabenizou com entusiasmo. (Diário de Campo, 05/11/2024)

Essa situação ilustra a importância do diálogo e da proximidade entre aluna e professora no processo de ensino-aprendizagem. A relação estabelecida entre ambas transcende a formalidade educacional e baseia-se em um vínculo afetivo e motivacional, o que impacta positivamente o desenvolvimento da aluna.

Percebemos o impacto do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem ao observarmos um ambiente acolhedor e motivador. O tom descontraído da professora ao sentar-se ao lado de dona Carmem e a troca de risadas demonstram uma relação de confiança. Novamente, ressaltamos que esse tipo de interação contribui para um ambiente de aprendizagem mais confortável, reduzindo a ansiedade e tornando o processo mais prazeroso. Ao sentir-se acolhida e respeitada, a aluna se engaja mais na atividade.

A proximidade e o diálogo entre a professora e a aluna favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o envolvimento e a persistência no processo educativo. A relação construída entre elas reforça um ambiente seguro, no qual a aluna se sente incentivada a participar e evoluir. Isso demonstra que o ensino não se baseia apenas na transmissão de conhecimento, mas também na criação de vínculos que tornam a aprendizagem mais significativa e eficaz.

A busca do desenvolvimento da aprendizagem relevante por meio do diálogo se manifestou em outras situações, como pode ser observado nas duas notas seguintes:

Após distribuir todas as contas, a professora ia auxiliando os alunos individualmente, tirando dúvidas e sugerindo melhores estratégias para resolvê-las. Obviamente, ela não dedicava a mesma atenção a todos, pois aqueles que já tinham maior destreza demonstravam mais autonomia. Nesses casos, a professora apenas perguntava se estavam conseguindo resolver, e, embora alguns alunos respondessem com certa indecisão, ela os deixava tentar sozinhos. Já com aqueles que apresentavam maiores dificuldades, a professora se sentava junto e experimentava diferentes estratégias, observando quais funcionavam melhor para cada um. Percebi que, com quase todos que receberam esse acompanhamento mais individualizado, a professora utilizava frases como:

- Tenta assim: oito, tira cinco. Olha pra sua mão, deixa oito dedos, agora tira cinco, quantos ficaram?

- Dá pra fazer assim também: cinco pra chegar no oito. Olha conta, você tem cinco dedos, até chegar em oito, você levanta quantos? (Diário de Campo, 01/10/2024)

Ao ajudar um senhor e perceber que ele tinha um pouco mais de dificuldade com as contas, a professora adotou uma estratégia interessante. Pegou um lápis, apontou para o caderno dele, escreveu algo e disse: 'Perceba, o senhor foi à feira, pegou nove bananas, porém quatro estavam podres. Quantas estavam boas?' O senhor, olhando para o caderno e contando nos dedos, respondeu: 'Cinco estão boas.' A professora o parabenizou e o incentivou a pensar dessa forma. (Diário de Campo, 01/10/2024)

As situações ilustram uma abordagem pedagógica voltada ao pensamento lógico, na qual a professora, ao estimular esse tipo de pensamento, respeita o nível de autonomia dos alunos e ajusta sua mediação de acordo com a necessidade de cada um.

A professora não entrega respostas prontas, mas guia os alunos por meio de questionamentos que os levam a refletir sobre seus próprios processos de resolução. Frases como “Olha pra sua mão, deixa oito dedos, agora tira cinco, quantos ficaram?” ou a transposição do exemplo para objetos e situações reais (como no caso das frutas na feira, no segundo exemplo) mostram que ela utiliza recursos concretos para estimular a construção do raciocínio matemático, o que é fundamental para alunos em fase de consolidação dessas habilidades.

A professora adota uma abordagem diferenciada para cada aluno, conforme seu nível de domínio dos cálculos. Para aqueles que já demonstram maior autonomia, ela apenas verifica o progresso de forma sutil, permitindo que tentem resolver as contas sozinhos. Isso sugere que, além de reconhecer o nível de desenvolvimento real de cada aluno, ela traça estratégias para alcançar o nível de desenvolvimento potencial de cada um deles, agindo diretamente na “zona de desenvolvimento proximal” de cada um deles Vygotsky (1991). Mesmo que respondam de maneira um pouco indecisa, ela os encoraja a persistirem na tentativa, fortalecendo, assim, a autoconfiança e o pensamento independente.

Além disso, a professora não impõe um único caminho, mas apresenta diferentes formas de resolver o mesmo problema. Esse diálogo aberto e exploratório é essencial para desenvolver o pensamento crítico e a flexibilidade cognitiva dos alunos, preparando-os para lidar, de forma mais autônoma, com desafios matemáticos no futuro.

O incentivo à reflexão, com vistas a tornar a aprendizagem relevante, foi observado com recorrência na prática da professora. A seguinte nota exemplifica esse incentivo:

Quando os alunos hesitavam ou davam respostas aleatórias, ela insistia e dizia: “Não, a senhora está chutando. Eu quero que a senhora pense.” Constantemente, percebo a professora chamando a atenção para a dispersão dos alunos, apontando seus erros e fazendo-os refletir sobre as estratégias utilizadas para resolver as contas. No entanto, o que me chama atenção é a forma como ela faz isso. Por exemplo, sentada ao lado de uma senhora, dizia: “Mas, mulher, olhe aqui! Como você está levantando esse dedo se a gente nem chegou lá?”, seguido de uma forte gargalhada das duas. Ao chamar a atenção dos alunos para sua dispersão, ela também usa um tom bem-humorado, dizendo sempre: “O senhor está me enrolando, né?”, acompanhando a fala com um sorriso e um tom que transmite acolhimento aos alunos. (Diário de Campo, 01/10/2024)

Além do incentivo da docente para que os alunos reflitam sobre o conteúdo e tenham uma aprendizagem relevante, a análise dessa situação evidencia, mais uma vez, a importância do diálogo espontâneo como um fator essencial no processo de ensino-aprendizagem. A professora adota uma abordagem que equilibra rigor cognitivo e acolhimento afetivo, criando um ambiente no qual os alunos se sentem desafiados a pensar, mas também confortáveis para errar e aprender.

O trecho mostra que a professora não aceita respostas aleatórias ou impulsivas; ao contrário, ela insiste para que os alunos pensem e reflitam sobre suas estratégias. Essa postura incentiva a problematização e o raciocínio lógico, sendo essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos.

Outro ponto relevante é o tom bem-humorado e afetuoso com que a professora interage com os alunos. O uso de expressões informais, como “Mas, mulher, olhe aqui” e “O senhor está me enrolando, né?”, acompanhado de risadas e sorrisos, contribui para um ambiente descontraído e acolhedor. Essa abordagem ajuda no controle das emoções negativas relacionadas ao erro, fortalecendo a confiança e a aprendizagem. O humor e a proximidade, ao favorecem a construção de vínculos de confiança, faz com que os alunos não se sintam expostos ou ridicularizados ao errar; pelo contrário, eles percebem que seus erros fazem parte do processo e que a professora está ali para apoiá-los.

Nesse sentido, outra função do diálogo espontâneo como ferramenta pedagógica se manifesta no equilíbrio entre desafio e acolhimento. A postura da professora incentiva os alunos a pensarem ativamente, corrigirem suas falhas e desenvolverem autonomia no aprendizado. Ao mesmo tempo, seu tom bem-humorado cria um ambiente seguro e motivador, no qual os alunos se sentem encorajados a participar sem medo de errar. Essa combinação de exigência cognitiva e afeto contribui para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente.

A função mediadora da professora pôde ser observada sob diferentes aspectos. Um deles se revela na sensibilidade com que ela percebe os ritmos e dificuldades dos alunos em relação às atividades, conforme ilustrado na nota a seguir:

A correção transcorria e a professora e os alunos que participavam dela se divertiam com os erros e com as palavras. Após a correção, a professora olha para a aluna Vanessa e a percebe entediada com a atividade. Ocorre o seguinte diálogo:

(Professora) – Cansou, Vanessa?

(Vanessa) – Ah cansei dessa atividade aqui.

(Professora) – Percebi mesmo que essa atividade já deu. Eu conheço a dona Vanessa, vou te dar outra. (Diário de Campo, 29/10/2024)

Essa situação revela três aspectos fundamentais da prática pedagógica da professora: o diálogo sensível, a construção de vínculos e a adaptação do ensino às necessidades dos alunos.

A professora percebe o tédio de Vanessa e não ignora sua expressão, mas o transforma em um momento de escuta ativa. Em vez de simplesmente exigir que a aluna continue, ela pergunta: “Cansou, Vanessa?”, abrindo espaço para que a estudante expresse seus sentimentos. Essa abordagem demonstra empatia e reforça que o ensino não deve ser um processo unidirecional, mas um diálogo contínuo entre professor e aluno. Esse diálogo vai além do conteúdo, pois também envolve a percepção das condições dos estudantes em relação ao que se espera deles.

Ao validar o cansaço de Vanessa com a resposta “Percebi mesmo que essa atividade já deu”, a professora reconhece sua individualidade e previne uma possível desmotivação, o que pode ser essencial para manter o interesse e o engajamento no aprendizado. Além disso, a frase “Eu conheço a dona Vanessa” sugere uma relação bem consolidada entre professora e aluna. Esse tipo de interação demonstra que a professora não vê seus alunos como um grupo homogêneo, mas reconhece suas particularidades, ritmos e preferências.

Ao oferecer uma nova atividade, a professora evita que o desinteresse de Vanessa se transforme em desmotivação e reforça a ideia de que o aprendizado pode ser adaptado para manter o envolvimento da estudante. Esse tipo de estratégia está alinhado às metodologias ativas de ensino, que priorizam o protagonismo do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, novamente se destaca o respeito pelo ritmo de aprendizagem da aluna.

O uso de uma linguagem informal e carinhosa também reforça a proximidade, tornando o ambiente mais acolhedor. Isso favorece não apenas o engajamento de Vanessa, mas também o dos demais alunos, que percebem que suas individualidades são compreendidas e respeitadas. Essa flexibilidade reflete uma prática pedagógica sensível e centrada no aluno, valorizando seus ritmos de atenção e interesse.

Esse tipo de mediação, na qual a professora utiliza uma linguagem informal e carinhosa, também foi percebido como uma estratégia na seguinte situação observada:

A professora vai até a mesa de dona Guiomar, que tem um pouco mais de dificuldade na questão da leitura. Ao se sentar percebo o seguinte diálogo:
(Professora) – Tudo certo, dona Guiomar? O que a senhora tá conseguindo fazer?

(Guiomar) – Nada. [rindo]

(Professora) – Ai meu Deus, esse nada que me quebra [em um tom bem humorado].

A professora, então, começa a auxiliar a aluna na leitura. Ao perceber a dificuldade da estudante na leitura de alguma palavra, recorria à composição silábica dela, dizendo coisas como: 'O “p” e o “e”, lembra? “P” com “a” forma “pa”, “p” com “e” forma?’.' Logo, a aluna se recordava e conseguia ler a palavra. (Diário de Campo, 05/11/2024)

A situação descrita evidencia uma interação pedagógica baseada no afeto e no diálogo. A professora demonstra acolhimento e empatia ao se dirigir a Dona Guiomar de maneira respeitosa e bem-humorada. O tom leve e descontraído da conversa contribui para reduzir a ansiedade da aluna diante da dificuldade na leitura. A risada de Dona Guiomar ao dizer “Nada” pode indicar um misto de insegurança e uma tentativa de aliviar a tensão. A resposta da professora (“Ai, meu Deus, esse nada que me quebra”) reforça um ambiente de confiança e motivação, sem julgamentos. O vínculo afetivo favorece a persistência da aluna na atividade, pois ela se sente confortável para errar e tentar novamente.

O aspecto dialógico das ações pode ser constatado tanto nas interações entre os participantes quanto nas próprias concepções deles, obtidas por meio dos Relatos Comunicativos. Dois desses relatos evidenciam diretamente a percepção dos alunos sobre os impactos positivos do diálogo em sala de aula. Um deles é o de Sílvia, que, ao

responder sobre o motivo que o levou a abandonar os estudos, formulou sua resposta e propôs um diálogo no qual relatou aspectos importantes. A contextualização e o conteúdo desse diálogo foram registrados em itálico junto de sua resposta, conforme pode ser constatado:

A matemática, o que conseguiu desenvolver depois através do trabalho, da música e das situações do dia a dia.
Este assunto também foi pauta de conversas anteriores a esta e pode ser conferido nas notas de relatos espontâneos referentes a esse participante. Ainda assim, ele destacou alguns pontos relevantes. Sobre sua aprendizagem, disse que, antigamente, não havia conversa: era do jeito que a professora dizia e ponto. Agora, não. A professora busca perceber qual a melhor forma para ele resolver as contas, explica de maneiras diferentes, dá atenção e conversa.
(Sílvia, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

No relato espontâneo do participante ao pesquisador, em um dos momentos de Observação Comunicativa, e também neste relato dirigido por meio dos Tópicos/Questões, o participante descreveu, com muita emoção, como desenvolveu um trauma decorrente de sua primeira experiência de escolarização. Esse trauma na aprendizagem da matemática, segundo seu relato, foi motivado pela postura de sua antiga professora, que não tinha paciência com os alunos e os expunha a situações vexatórias.

A maneira como o participante descreve a evolução dos processos de ensino-aprendizagem nos leva a constatar o reconhecimento de que o canal dialógico, proporcionado pela prática pedagógica da professora, representa uma transformação qualitativa no ensino. A análise dos dados reforça a concepção do participante Sílvia, pois constatamos que o ambiente e as posturas influenciam significativamente o desempenho dos estudantes.

Consideramos que os aspectos dialógicos percebidos por meio da análise geram possibilidades de aprendizagem condizentes com as funções da EJA, sobretudo quando levamos em conta possíveis traumas ou tensões decorrentes das primeiras experiências de escolarização dos alunos. Ainda assim, não podemos afirmar que essa seja a realidade em todas as salas de aula que oferecem escolarização para jovens e adultos.

O relato do participante Márcio exemplifica essa questão. Ao questionarmos: “Você considera importante o diálogo em sala de aula? Em caso afirmativo ou negativo, explique o motivo.”, ele redigiu sua resposta apenas com a palavra “muito”, que foi registrada. Contudo, nas entrelinhas da conversa (registrada em notas em itálico), o participante fez uma afirmação relevante para os propósitos desta pesquisa. A contextualização breve dessa conversa está registrada a seguir:

Muito.

O participante relatou que a professora que teve em outra escola (já na EJA) não conversava nem dava atenção, por isso ele aprendeu muito pouco. Já a professora desta escola conversa, ajuda, explica e, segundo ele, isso o ajudou a melhorar muito. (Márcio, Relato Comunicativo, 17/10/2024)

Como relatado pelo participante, a prática pedagógica da professora de EJA da escola em que ele estudava antes de ingressar na turma desta pesquisa era menos dialógica. A percepção de que sua aprendizagem melhorou e de que essa melhoria ocorreu em decorrência das ações comunicativas dialógicas da professora participante desta pesquisa, nos leva a considerar tanto a visão dos alunos sobre o impacto do diálogo na aprendizagem quanto a dialogicidade das situações pedagógicas desencadeadas pela professora.

Ser uma professora dialógica, que promove interações significativas nos processos de ensino-aprendizagem, pode ser desafiador devido a diversos fatores. Um desses fatores está relacionado à questão do tempo, pois, como analisado, aspectos que tornam a prática pedagógica mais dialógica incluem o diálogo espontâneo e a escuta ativa, ambos exigindo paciência e dedicação. Um planejamento rígido por parte da docente, aliado a uma tentativa excessiva de cumpri-lo, tornaria as ações menos dialógicas, já que todo o tempo disponível para a aula estaria reservado às atividades planejadas.

O planejamento rígido, portanto, mostra-se um fator que dificulta as ações dialógicas, pois reduz as possibilidades de diálogos espontâneos e apressa as interações, impactando a qualidade da escuta ativa e da expressão clara e paciente. Além do planejamento rígido, outro obstáculo para uma prática pedagógica voltada ao diálogo foi destacado pela própria professora durante o Grupo de Discussão Comunicativo. Ao apresentar aos participantes, por meio do diálogo em grupo, as informações levantadas pela pesquisa, expôs-se a percepção, decorrente das observações, de como a professora mediava as aprendizagens por meio do diálogo. Então, ocorreu a seguinte situação:

Dei sequência dizendo que outra percepção do diálogo em sala de aula era quando a professora sugeria aos alunos que pesquisassem nos materiais as melhores respostas. Disse então:

(Pesquisador) – Vocês se lembram de momentos em que a professora dizia: olha aqui, está errado, procure no seu caderno que você vai encontrar uma resposta melhor?

(Sílvia) – É isso aí. Porque ela não pode dar a resposta pronta, né?

(Professora) – Isso. Mas tem aluno que não entende às vezes, acha que eu não quero ajudar.

(Marciel) – É verdade, professora. Às vezes eu vejo umas caras.

(Professora) – Então, quando na verdade essa é a melhor ajuda que eu posso dar para vocês. (Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

Essa situação revela um descompasso entre a intenção pedagógica da professora e a percepção de alguns alunos sobre sua postura em sala de aula. A professora acredita que incentivar os alunos a buscar respostas nos materiais é a melhor forma de ajudá-los a desenvolver autonomia no aprendizado. Sua fala demonstra uma visão baseada na ideia de que o conhecimento deve ser construído ativamente pelo aluno, em vez de ser apenas transmitido de forma passiva. No entanto, ela percebe que alguns estudantes interpretam essa abordagem como falta de disposição para ajudá-los. Essa incompatibilidade pode gerar frustrações e ruídos na relação entre professor e aluno.

A fala de Sílvia (“Porque ela não pode dar a resposta pronta, né?”) indica que alguns alunos compreendem a intenção da professora, enquanto a observação de Marciel (“Às vezes eu vejo umas caras”) sugere que outros podem sentir frustração ou insegurança diante dessa postura. Isso pode ocorrer por diversos motivos, como a falta de hábito de serem incentivados a investigar o próprio material, decorrente de experiências de ensino mais diretivas; a expectativa de receber respostas prontas; e a dificuldade de interpretar as intenções da professora.

A análise das situações observadas e dos dados levantados por meio dos instrumentos de pesquisa nos leva a constatar a função mediadora do diálogo, manifestada por meio do diálogo espontâneo, do incentivo à reflexão e à investigação do próprio material, dos questionamentos da professora sobre o conteúdo, do estímulo à memória, da escuta ativa e da expressão clara.

Além disso, constatamos que o ambiente impacta diretamente o desempenho dos estudantes. No contexto desta pesquisa, observamos que os aspectos afetivos e relacionais, proporcionados pelas interações dialógicas, criam um ambiente no qual os alunos se sentem seguros, acolhidos e confiantes para testar suas hipóteses, errar, aprender e construir o conhecimento de forma conjunta, por meio da intercompreensão.

6.3 Dimensões excludentes e transformadoras dos processos de ensino-aprendizagem

A análise do diálogo em sala de aula foi realizada a partir de quatro aspectos distintos e complementares: a afetividade, os aspectos relacionais, a intercompreensão e os aspectos pedagógicos. Por meio desses aspectos, que fundamentam as categorias

analíticas abordadas na subseção 6.1, reconhecemos ações que se inserem no campo dialógico.

Ao verificarmos a recorrência dessas ações nas relações investigadas, percebemos que elas ocorrem por diferentes meios. Sobretudo no campo pedagógico, no qual essas ações se articulam por meio da investigação, da reflexão e do questionamento, foi possível compreender que as mediações pedagógicas acontecem por meio de determinadas situações, posturas e formas de interrelação.

Nesta subseção, buscaremos sintetizar a análise, expondo de forma direta as ações que aproximam a educação da perspectiva dialógica. Além disso, procuraremos verificar aspectos excludentes e transformadores relacionados ao diálogo e ao processo de ensino-aprendizagem.

Complementaremos a análise com alguns dados levantados por meio do Grupo de Discussão Comunicativo. Esses dados, além de apresentarem novos elementos que enriquecem a análise, corroboram as observações e reflexões aqui empreendidas, uma vez que a pauta do diálogo em grupo foi composta pelas informações levantadas por meio da Observação Comunicativa e dos Relatos Comunicativos.

Após a apresentação dos dados aos participantes durante o diálogo em grupo, foram compartilhados quatro parágrafos de produções científicas distintas, que fundamentam as concepções e articulações entre o diálogo e os processos de ensino-aprendizagem. O diálogo com o grupo ocorreu com o objetivo de verificar a aproximação entre os dados e esses excertos teóricos. O primeiro excerto ilustra a concepção freireana sobre o diálogo, expressa da seguinte forma:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1971, p. 107)

Já o segundo excerto, do mesmo autor, aborda justamente o oposto do diálogo, ou seja, o antidiálogo:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1971, p. 108)

O terceiro e quarto excerto versam sobre os processos de ensino-aprendizagem conduzidos por meio da mediação dialógica, sendo os seguintes:

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. (STRECK et al., 2010, p. 236)

Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico potencializa a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito liberte-se da sua consciência ingênua e chegue a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não lhe proporcionaria. (SANCEVERINO, 2016, p. 460)

Propomos, dessa forma, que, nesta subseção, a síntese da análise tenha como objetivo articular os resultados das análises, as concepções dos participantes e os excertos teóricos apresentados.

A afetividade manifestou-se em sala de aula por meio do incentivo à confiança, ao respeito e à criação de um ambiente seguro, permitindo que os estudantes pudessem testar hipóteses e errar sem medo de correções truculentas, compartilhando um estado de bem-estar físico e emocional. Ao apresentar, no Grupo de Discussão Comunicativo, os dois primeiros excertos de Paulo Freire e aproximá-los da afetividade percebida em sala de aula e nas concepções dos próprios participantes — destacada na maioria das respostas dos participantes aos Tópicos/Questões dos Relatos Comunicativos —, os participantes manifestaram sua concordância com essa aproximação. Seguiu-se o seguinte diálogo:

(Zenaide) – Tá vendo? A gente sabia de tudo isso antes de você ler. [Disse ela rindo, junto com os colegas].

(Pesquisador) – Pois é, está vendo? Agora percebam essa parte aqui: *É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação* [lendo]. Viram só? Vocês me trouxeram coisas muito parecidas quando diziam sobre amizade e confiança.

(Vanessa) – Isso, confiança. Isso é o mais importante.

(Professora) – Verdade, a confiança é o que tem de mais importante no diálogo.

(Sílvia) – Sem confiança não tem amizade nem conversa com ninguém, porque como vamos conversar com quem a gente não confia né? (Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

Os participantes da conversa demonstram uma concepção de diálogo que vai além da simples troca de palavras, envolvendo sentimentos como amizade, esperança e fé no outro. Essa perspectiva alinha-se à ideia de que o diálogo genuíno requer uma relação de simpatia entre os interlocutores, conforme destacado no excerto teórico apresentado.

Vanessa enfatiza que a confiança é o elemento essencial, corroborando a fala da professora, que reforça essa ideia ao afirmar que a confiança é o aspecto mais importante no diálogo. Sílvia aprofunda esse ponto ao argumentar que, sem confiança, não há amizade nem possibilidade de uma conversa verdadeira, pois a comunicação pressupõe um vínculo de segurança mútua.

Dessa forma, o diálogo estabelecido em sala de aula não apenas reforça a importância da confiança para a comunicação eficaz, mas também evidencia um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual os alunos se sentem à vontade para expressar suas opiniões e construir conhecimento coletivamente. A confiança, nesse contexto, surge como base para um diálogo significativo e crítico, permitindo que os participantes se conectem e se engajem de forma mais profunda no processo de ensino-aprendizagem.

Percebemos, portanto, que a afetividade e a construção e manutenção de relações ocorrem de forma articulada, sendo instâncias distintas, porém complementares, de um mesmo movimento dialógico. Enquanto a afetividade fundamenta os sentimentos e estados psicológicos — entre eles a segurança, a confiança e a motivação —, as relações construídas e mantidas por meio do diálogo favorecem um ambiente acolhedor e positivo, permitindo que os estudantes desenvolvam suas potencialidades.

Esses aspectos são considerados instâncias transformadoras do diálogo, pois envolvem pessoas com trajetórias escolares disruptivas, o que, por vezes, impacta sua autoestima, confiança e sensação de pertencimento ao ambiente em que estão inseridas. A tendência transformadora ocorre no sentido de ressignificar esses sentimentos e estados psicológicos negativos por meio da afetividade e das relações positivas.

Os participantes reconhecem essa capacidade transformadora do diálogo por meio da confiança e da criação de um ambiente positivo, o que ficou evidente na seguinte interação durante o Grupo de Discussão Comunicativo:

(Pesquisador) – Olha outra coisa que observei: que o diálogo na sala de aula é muito importante como fator motivador. Eu observei vários momentos em que vocês diziam coisas do tipo “olha dona Mariana, tá evoluindo”, ou então “nossa você está melhorando hein”. Percebi muitos momentos assim entre os alunos e entre os alunos e a professora.

(Marciel) – Ah, um incentivo sempre é bom, né?

(Professora) – Isso mesmo, a gente não sabe a força que tem um elogio pra autoestima, né?

(Zenaide) – Mas a gente percebe viu, professora. A gente fica “todo todo”.

(Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

Os participantes riram e fizeram comentários gerais sobre a importância do incentivo para a aprendizagem. Em seguida, aponte outra percepção que tive, e houve o seguinte diálogo:

(Pesquisador) – Olha só, por último eu percebi uma coisa acontecendo várias vezes, que era quando a professora usava o bom humor para se aproximar de vocês e criar uma boa relação. Por exemplo, quando ela ia chamar atenção para que fizessem as atividades com mais foco, ela sempre falava rindo e brincando.
(Professora) – Verdade, eu faço isso mesmo. [rindo]

(Pesquisador) – Por que eu considero isso importante? Vocês se lembram da relação horizontal e vertical no diálogo, que conversamos agora a pouco? Quando eu era aluno eu entrava em sala de aula aqui [colocando a mão perto do peito com a palma para baixo] e via o professor aqui [colocando a outra mão acima da cabeça, também com a palma para baixo]. De acordo com a postura do professor ia acontecendo isso aqui [aproximei as duas mãos em um paralelo horizontal], ou isso aqui [distanciei ainda mais as mãos]. O que vocês acham da postura da professora?

(Zenaide) – Eu concordo. Ela faz a gente se sentir bem.

(Flávio) – É, assim é diferente, né? A professora às vezes faz com que a gente se sinta amigo. Aí não tem essa né [imitando as variações de movimento que fiz com as mãos].

(Sílvia) – Sim, quando ela ri pra gente e fala com respeito, ela pode falar qualquer coisa.

(Pesquisador) – Eu concordo com vocês. Foi por isso que esse tipo de observação foi tão potente na minha visão. Justamente por favorecer a relação horizontal.

(Vanessa) – É, faz a gente se sentir bem e confortável pra estar aqui. (Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

Essa interação demonstra a percepção de um ambiente pedagógico positivo, no qual a professora adota estratégias que fortalecem a confiança, a motivação e o engajamento dos alunos. Destacam-se na análise alguns aspectos, como: a valorização do elogio e do incentivo; o uso do bom humor e da relação horizontal; e a criação de um espaço de diálogo multilateral.

A professora demonstra sensibilidade pedagógica ao criar um ambiente no qual os alunos se sentem confortáveis para aprender, expressar-se e interagir sem medo. O incentivo ao diálogo horizontal, o humor como estratégia de aproximação e o reconhecimento do progresso dos alunos são elementos-chave para a construção de um ambiente educacional positivo e acolhedor.

A articulação entre as instâncias que compõem o diálogo, como no caso da afetividade e da construção de relações, também foi percebida na análise dos movimentos de intercompreensão e dos aspectos pedagógicos próximos à concepção dialógica. A mediação dos processos de ensino-aprendizagem, não apenas na relação docente-discente, mas também na relação discente-discente, pode ser aproximada do terceiro e do quarto excertos teóricos apresentados nesta subseção, os quais também foram discutidos

com os participantes durante o Grupo de Discussão Comunicativo, conforme a nota abaixo:

Li de forma mais corrida o excerto de STRECK et al. (2010), perguntando aos participantes se percebiam algo do que discutimos neles. Os alunos teciam comentários gerais indicando que sim. Sílvia fez o seguinte comentário:

(Sílvia) – Esse pensamento é crítico mesmo, né? Quando a gente olha no caderno como a professora pede, a gente começa a pensar melhor e mais independente.

(Pesquisador) – Exatamente. E olhem só essa parte aqui: *Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver* [lendo]. Percebem como a gente consegue trocar ideias e dizer aquilo que percebemos do mundo.

(Vanessa) – É, só a gente pode dizer isso né? E fazer o outro nos entender. (Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

Adiante, houve outra interação nesse sentido:

Todos balançavam a cabeça concordando, houve o seguinte diálogo:

(Pesquisador) – Percebem como as vezes a professora incentiva vocês a aprenderem a aprender?

(Zenaide) – Verdade, ela mostra o caminho, mas deixa a gente andar.

(Marciel) – Isso, ela faz a gente pensar um pouco, né? Aí a gente consegue. (Grupo de Discussão Comunicativo, 10/12/2024)

A análise dessa interação revela uma compreensão aprofundada da importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, evidenciada tanto pelos excertos apresentados quanto pelas reflexões dos participantes. Eles reconhecem que o diálogo é essencial para desenvolver um pensamento crítico e problematizador, permitindo que os alunos construam significados próprios sobre o mundo. Sílvia reforça essa ideia ao relacionar o hábito de revisar o caderno, incentivado pela professora, ao desenvolvimento da independência intelectual. Isso demonstra que ele percebe o aprendizado como um processo ativo e reflexivo.

O trecho destacado — “Através do diálogo, podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver” — é reafirmado pela resposta de Vanessa: “Só a gente pode dizer isso, né? E fazer o outro nos entender.” Esse momento demonstra que os alunos compreendem o diálogo tanto como meio de expressão individual quanto como ferramenta para a construção coletiva do conhecimento.

A metáfora de Zenaide — “Ela mostra o caminho, mas deixa a gente andar” — indica que os alunos percebem a professora como alguém que guia, mas não impõe, permitindo-lhes desenvolver autonomia. Marciel complementa essa ideia ao afirmar que a professora os faz pensar antes de responder, estimulando a construção ativa do conhecimento.

Portanto, os participantes reconhecem o diálogo como um elemento central na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Eles entendem que aprender não é apenas absorver informações, mas sim um processo de construção coletiva e autônoma do conhecimento. A postura da professora como mediadora, ao incentivar a autonomia e o pensamento crítico, ainda que de forma restrita ao conteúdo programático, fortalece essa percepção e contribui para um ambiente educacional significativo e participativo.

As percepções dos participantes corroboram a análise das ações que aproximam os processos de ensino-aprendizagem da perspectiva dialógica. Cumprindo o propósito de síntese desta subseção, as principais ações evidenciadas nesse sentido são: a correção ativa; o diálogo construtivo, e não apenas corretivo; o estímulo à reflexão e à investigação do material; o diálogo espontâneo; o incentivo à autocorreção e à aprendizagem autônoma; a aprendizagem ativa; o estímulo a conexões entre situações por meio da memória; o reforço do papel ativo dos alunos; a flexibilização do planejamento para favorecer interações dialógicas; e o diálogo exploratório da professora para identificar dificuldades e níveis de aprendizagem dos alunos.

Todas essas ações, inseridas no campo dialógico segundo a análise, colaboram para a personalização do ensino, uma vez que proporcionam aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades por meio do engajamento e protagonismo em seu processo de aprendizagem. Essas ações são consideradas transformadoras, pois rompem com processos de ensino-aprendizagem diretivos e tradicionais, que se aproximam da educação bancária teorizada por Paulo Freire.

A maioria dos dados analisados aponta para a dimensão transformadora do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, alguns dados revelam aspectos que podem ser considerados excludentes. Algumas dessas situações, observadas ou relatadas pelos participantes, já foram mencionadas ao longo das duas subseções anteriores. Entre elas, destacamos: a falta de confiança em si mesmo e em suas próprias potencialidades; ações hesitantes no ambiente pedagógico; o nervosismo diante de alguma atividade ou tarefa a ser desempenhada; a necessidade de validação do argumento por um terceiro na interação, o que indica falta de confiança na argumentação do interlocutor; e a frustração ou insegurança diante das ações dialógicas da professora.

Esses aspectos são considerados diretamente excludentes para os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, outros aspectos relacionais próximos da dimensão

excludente puderam ser percebidos nas entrelinhas das relações entre os participantes, como no trecho a seguir, registrado no Diário de Campo:

Voltamos para a sala e, enquanto a professora corrigia algumas contas e os alunos finalizavam suas atividades, todos também conversavam. Distraí-me, e o assunto chegou a uma troca de mensagens que havia ocorrido no grupo de WhatsApp da turma. Aparentemente, uma aluna questionou se haveria aula hoje. Os alunos começaram a conversar sobre essa e outra aluna, que têm uma desavença entre si. Neide, então, disse:

- Não pode ser assim, tudo que uma fala a outra já torce o nariz. Tudo bem uma não gostar da outra, mas não querer vir pra escola por causa disso não tá certo. [aparentemente o descompasso na relação entre as duas desmotivou uma delas para frequentar as aulas]

Os alunos concordaram e ela complementou:

- Tem que conversar mesmo quando não se gosta, porque aqui todo mundo está pra aprender. Quando a gente se comunica a gente aprende e acaba gostando do outro e se educando, mas se fica de intriga nunca vai se educar, não é verdade? [questiona Neide, olhando para mim, respondo que concordo plenamente]. (Diário de Campo, 19/11/2024)

A situação descrita no Diário de Campo ilustra como uma relação mal estabelecida entre alunos, associada a aspectos excludentes relacionados à afetividade, pode impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. O comentário de Neide é bastante pertinente, pois destaca a importância da comunicação e do diálogo para a convivência e o aprendizado. Quando os alunos superam diferenças e interagem de forma respeitosa, criam um ambiente mais harmonioso e propício ao desenvolvimento de todos.

Como foi possível perceber, esse tipo de relação, gerado pela antipatia entre as participantes, resulta em situações associadas ao antidiálogo. Identificar as razões dessa antipatia é uma tarefa complexa, pois tais relações são sutis, pessoais e difíceis de serem percebidas por alguém com pouco tempo de convivência com o grupo, como é o caso do pesquisador responsável pela pesquisa. O fato é que, embora essas relações não estejam diretamente ligadas aos processos de ensino-aprendizagem, elas impactam significativamente a escolarização das participantes, levando-as a perceber o ambiente como hostil e desmotivando-as a permanecer nele.

Situações como a relatada são consideradas aspectos excludentes do diálogo, pois, de acordo com Gómez et al. (2006), uma situação excludente se caracteriza não apenas pelo impacto negativo diretamente gerado no, ou pelo objeto de pesquisa, mas também por dificultar a manifestação dos aspectos transformadores.

O equilíbrio entre as dimensões excludentes e transformadoras associadas ao objeto de pesquisa, em nosso ponto de vista, não pode ser determinado pelo número de ações excludentes ou transformadoras, como se houvesse uma balança que pendesse para

um lado conforme a quantidade de ações. Assim, embora reconheçamos um maior número de ações próximas à dimensão transformadora, compreendemos que um único traço excludente pode minimizar significativamente os efeitos de diversas ações transformadoras, especialmente em áreas como a evasão escolar e a desmotivação dos participantes.

Mesmo reconhecendo essa possibilidade, ao abordarmos a relação entre exclusão e transformação, pressupomos que as ações da dimensão transformadora tenham um impacto maior sobre as da dimensão excludente. O quadro abaixo sintetiza as ações excludentes e transformadoras do objeto investigado, oferecendo um panorama geral dos fatores que aproximam ou distanciam os processos de ensino-aprendizagem da perspectiva dialógica.

Quadro 2 – Síntese das ações transformadoras e excludentes associadas aos aspectos dialógicos investigados.

AÇÃO PERCEBIDA NA ANÁLISE	ASPECTOS QUE COMPÕEM O DIÁLOGO ASSOCIADO À AÇÃO DESCRITA	DIMENSÃO EM RELAÇÃO AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO
Incentivo à confiança	Afetividade – Aspectos relacionais	DIMENSÃO TRANSFORMADORA
Respeito	Afetividade – Aspectos relacionais	
Estabelecimento de um ambiente seguro	Afetividade – Aspectos relacionais	
Uso do bom humor na mediação pedagógica	Afetividade – Aspectos relacionais – Aspectos pedagógicos	
Estabelecimento de relações horizontais	Afetividade – Aspectos relacionais	

Criação de um espaço de diálogo multilateral	Afetividade – Aspectos relacionais – Aspectos pedagógicos	
Estímulo à investigação do material	Aspectos pedagógicos	
Correção ativa	Aspectos relacionais – Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	
Estímulo à aprendizagem autônoma	Aspectos pedagógicos	
Estímulo à autocorreção	Aspectos pedagógicos	
Estabelecimento de conexões entre situações ou aprendizagens por meio da memória	Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	
Diálogo construtivo e não apenas corretivo	Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	
Incentivo à aprendizagem ativa	Aspectos pedagógicos	
Diálogo exploratório da professora para saber as dificuldades e níveis de aprendizagem dos alunos	Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	
Flexibilização do planejamento	Aspectos pedagógicos	
Estímulo à reflexão	Aspectos pedagógicos	
Diálogo espontâneo	Afetividade – Aspectos relacionais – Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	
Falta de confiança	Afetividade	

Hesitação	Afetividade	DIMENSÃO EXCLUDENTE
Nervosismo	Afetividade	
Necessidade de validação de argumento por um terceiro na interação	Afetividade – Aspectos relacionais – Intercompreensão	
Antipatia entre participantes	Afetividade – Aspectos relacionais	
Falta de confiança nas ações dialógicas da professora	Aspectos relacionais – Intercompreensão – Aspectos pedagógicos	

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme exposto, a maioria das ações percebidas se relaciona à dimensão transformadora do objeto de investigação. Reforçamos o pressuposto de que as ações transformadoras podem atuar não apenas sobre o objeto investigado, mas também sobre as ações consideradas excludentes, promovendo sua transformação. Isso não decorre do número de ações ligadas à transformação, mas sim à sua efetividade.

Outro detalhe importante é a recorrência de ações que se enquadram em dois ou mais aspectos do diálogo. Esse fato exemplifica a complementariedade das categorias que fundamentam a análise do diálogo, apresentadas na subseção 6.1. Como exemplo dessa complementariedade, destacamos o diálogo espontâneo, pois, conforme analisado na subseção 6.2, ações desse tipo exigem simpatia entre os participantes, relações bem estabelecidas, processos de intercompreensão motivados pela troca epistemológica e, sobretudo, o redirecionamento ao conteúdo programático, incentivado pela mediação pedagógica.

É importante destacar que uma parte considerável das ações presentes na dimensão transformadora consistia em incentivos e estímulos voltados ao envolvimento e engajamento dos alunos em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a mediação pedagógica dialógica buscava tornar os alunos protagonistas de sua escolarização, o que se evidencia em ações como a correção ativa, o estímulo à aprendizagem autônoma, o incentivo à autocorreção, o estabelecimento de conexões entre

situações ou aprendizagens por meio da memória, o diálogo construtivo (e não apenas corretivo) e o estímulo à aprendizagem ativa.

Relacionamos esses aspectos da mediação ao que propõe Sanceverino (2016, p. 460) no excerto apresentado nesta subseção e no Grupo de Discussão Comunicativo. Assim como o autor ressalta, tais ações favorecem a aprendizagem tanto em relação ao conteúdo quanto à autoaprendizagem, algo que “a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos de conhecimento não proporcionaria” (SANCEVERINO, 2016, p. 460).

Portanto, a análise dos dados ao longo destas três subseções nos leva a considerar que as ações investigadas – sejam elas excludentes ou transformadoras – estão relacionadas à afetividade, à construção e manutenção de relações, à intercompreensão e aos aspectos pedagógicos de investigação, reflexão e questionamento. As ações desencadeadas e alinhadas a cada uma dessas formas de manifestação do diálogo pressupõem interações, que, em sua maioria, são transformadoras. Ainda assim, alguns aspectos excludentes devem ser monitorados tanto pela professora (responsável pelas mediações) quanto pelos alunos, para que as ações de dimensão transformadora prevaleçam sobre as excludentes, e não o contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação proposta, realizada por meio de três instrumentos distintos, possibilitou a obtenção de informações pertinentes à problematização da questão de pesquisa, abrangendo desde as observações iniciais até o reconhecimento das concepções dos participantes. A análise desenvolveu-se com o propósito de articular os elementos constitutivos do objeto investigado, as concepções dos participantes a seu respeito e a manifestação de seus padrões e nuances, à luz das teorias revisadas. Ademais, foram identificados aspectos relacionados às dimensões excludentes e transformadoras associadas ao referido objeto.

O diálogo, articulado aos processos de ensino-aprendizagem, manifestou-se nas relações investigadas por meio de quatro aspectos distintos, porém complementares. Nesse sentido, a análise dos dados permitiu considerar que a afetividade, a construção e manutenção de vínculos relacionais, bem como a intercompreensão, constituem elementos centrais na condução das ações dialógicas. Propõe-se, ainda, que, de forma restrita ao contexto investigado, os aspectos pedagógicos vinculados ao diálogo compõem de forma complementar as ações de natureza dialógica, uma vez que sua implementação pressupõe movimentos de investigação, reflexão e questionamento — ações intrinsecamente associadas à práxis comunicativa dialógica orientada pelo conteúdo programático.

A análise dos dados permitiu aproximar a maioria das ações e concepções dos participantes da perspectiva transformadora relacionada ao objeto de investigação. Ainda assim, determinados elementos revelaram aproximações com a dimensão excludente. Embora não se proponha uma análise de natureza quantitativa quanto à prevalência das dimensões excludentes e transformadoras, tais dados mostram-se relevantes para a compreensão das possibilidades de transformação ou manutenção da realidade investigada.

As ações empreendidas na análise dos dados — a caracterização dos aspectos constitutivos do diálogo, a identificação de padrões e nuances desses aspectos nas relações investigadas, bem como a problematização orientada à identificação das dimensões excludentes e transformadoras — foram guiadas pelos objetivos específicos delineados para este estudo. Tais procedimentos mostraram-se fundamentais para que, ao atender aos objetivos específicos, fosse também possível alcançar o objetivo central da pesquisa: investigar os aspectos dialógicos presentes nos processos de ensino-

aprendizagem em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de caracterizá-los e problematizá-los, visando à identificação de suas dimensões excludentes e transformadoras.

O objetivo principal articula-se diretamente com a questão que orientou a presente pesquisa. Ao problematizá-la, foi possível identificar determinados padrões de ação por parte dos participantes que aproximam a prática educativa de uma perspectiva dialógica. Ressalta-se, neste contexto, o pressuposto central deste estudo: os processos de ensino-aprendizagem fundamentados na concepção dialógica revelam-se mais adequados à formação dos sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos.

A articulação de conceitos como *dodiscência*, *curiosidade epistemológica* e *consciência transitiva*, é feita com os principais resultados da análise, mostrando-se fundamentais para que se possa alcançar uma visão integrada da relação entre a fundamentação teórica e os achados da pesquisa. Ressalta-se que os resultados não se restringem a um alinhamento exclusivo com este ou aquele conceito, mas transitam entre diferentes referenciais, evidenciando que o conhecimento construído no campo das ciências humanas e sociais transcende delimitações categóricas. Tal transcendência se torna evidente à medida que os dados se aprofundam no diálogo com os conceitos, revelando a complexidade e a dinamicidade próprias dos fenômenos investigados.

Ao mediar o processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva dialógica, observa-se que as ações situadas no âmbito da *dodiscência* também incidem sobre a *curiosidade epistemológica* dos participantes, estimulando seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Esse engajamento contribui para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos em relação ao conteúdo, promovendo um interesse genuíno pelo conhecimento.

Além das ações previamente mencionadas, compreendemos que o estímulo à investigação do material, a correção ativa, o incentivo à aprendizagem autônoma, a valorização da autocorreção, o estabelecimento de conexões entre situações e aprendizagens por meio da memória, bem como o estímulo à reflexão, configuram-se como práticas que incidem diretamente sobre a *curiosidade epistemológica* dos participantes. Tais ações emergem de uma relação pedagógica fundada nos princípios da *dodiscência* e, simultaneamente, contribuem para o fortalecimento dessa relação, a qual demanda constante renovação e sustentação por meio de práticas dialógicas intencionais e reflexivas.

Constata-se, portanto, que as ações desempenhadas pelos participantes nas relações estabelecidas entre si, em sua maioria, revelam a presença de um ambiente pedagógico propício à concretização de práticas dialógicas. Especialmente na relação entre a docente e os estudantes, a mediação dialógica — expressa por meio de ações, posturas e pela construção de um ambiente comunicativo — evidencia a potencialidade do diálogo como elemento estruturante dos processos de ensino-aprendizagem.

Destacam-se, como principais evidências que sustentam essa afirmação, o uso de estratégias de diálogo espontâneo, o emprego do bom humor na mediação pedagógica e a promoção de um diálogo construtivo, para além de um enfoque meramente corretivo. A nosso ver, quase todas as demais ações — como o incentivo à autocorreção, o estímulo à autoconfiança e o diálogo exploratório entre a professora e os alunos com o intuito de identificar os níveis de aprendizagem — decorrem dessas evidências centrais, consolidando um ambiente pedagógico fundamentado na perspectiva dialógica.

Isso se deve ao fato de que o ambiente seguro, construído a partir das ações destacadas, possibilitava que a mediação realizada pela professora fosse amplamente acolhida pelos alunos. As relações estabelecidas, nesse contexto, fundamentavam-se na *práxis* comunicativa dialógica, uma vez que, ainda que de forma não intencional ou plenamente consciente, as ações desencadeavam processos reflexivos acerca das interações. Tais processos levavam os participantes a se reconhecerem mutuamente como agentes comunicativamente engajados, o que, por sua vez, gerava novas ações de natureza dialógica.

Tal afirmação pode ser sustentada com base nas respostas oferecidas pelos participantes aos Tópicos/Questões propostas nos Relatos Comunicativos, bem como no debate desenvolvido durante a roda de conversa realizada no âmbito do Grupo de Discussão Comunicativo. Os dados oriundos desses instrumentos revelaram concepções frequentemente profundas, que dialogam diretamente com o referencial teórico adotado, especialmente no que se refere à compreensão do diálogo e à sua influência nos processos de ensino-aprendizagem.

Outro destaque importante é o respeito da professora pelo ritmo de aprendizagem dos alunos. As ações da professora, decorrentes de um planejamento flexível, demonstravam grande paciência com os diferentes tempos em que os estudantes desempenhavam suas funções. A sensibilidade da docente, associada a um canal aberto de diálogo que favorecia a expressão por parte dos alunos sobre seus estados físicos,

psicológicos, emocionais, ou mesmo suas dificuldades acentuadas, possibilitava com que as atividades fossem realizadas com calma, atenção e, em certa medida, prazer e satisfação por parte dos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que as ações alinhadas à dimensão transformadora aproximam a prática educativa de uma perspectiva dialógica, uma vez que incidem diretamente sobre as relações entre os participantes, promovem a construção de um ambiente pedagógico pautado no diálogo multilateral e favorecem uma abordagem do conhecimento que estimula a autonomia e a aprendizagem relevante dos alunos. Reconhecemos, entretanto, que, embora em menor número, as ações associadas à dimensão excludente também se fizeram presentes, sendo, por isso, imprescindível que sejam continuamente monitoradas, a fim de que não interfiram nos efeitos positivos das ações transformadoras nem comprometam os avanços alcançados.

Embora compreendamos, com base nos dados analisados, que as mediações propostas apresentavam características dialógicas, os conteúdos das atividades não contemplavam, de forma sistemática, temas ou questões capazes de evidenciar o aprofundamento da consciência dos participantes. Apenas em momentos pontuais foi possível identificar manifestações de uma consciência crítica em relação à realidade social, conforme destacado em trechos específicos da análise. Ainda assim, tais ocorrências foram esporádicas e desvinculadas do conteúdo programático formalmente proposto.

Reconhecemos, portanto, que a transição de consciência, conforme teorizada por Paulo Freire, não pôde ser identificada no contexto investigado. Tal ausência se deve, em parte, ao fato de esse aspecto não ter sido contemplado entre os objetivos específicos da pesquisa e, em parte, à escassez de situações em que a consciência crítica dos alunos sobre temas complexos fosse efetivamente mobilizada. Mesmo nos Relatos Comunicativos — nos quais a perspectiva dos participantes foi articulada a elementos do referencial teórico —, não foi possível identificar com clareza se os sujeitos apresentavam uma consciência ingênua, transitiva ou crítica.

Dessa forma, apontamos que os processos de ensino-aprendizagem observados se desenvolvem a partir de uma tentativa de construção de uma educação de caráter humanizador. No entanto, tanto a crítica quanto a conscientização manifestaram-se de maneira predominantemente procedimental, estando quase sempre vinculadas ao conteúdo programático. Não foram abordadas, portanto, questões que remetessem às

“causalidades autênticas” (FREIRE, 1971) dos problemas e temas centrais da contemporaneidade, o que limita o potencial formativo de uma pedagogia verdadeiramente crítica.

A *práxis* comunicativa dialógica observada nas relações investigadas manifestou-se, em parte, conforme os parâmetros estabelecidos na revisão teórica e sintetizados na Figura 1, que representa a teia dialógica. A disposição dos sujeitos para se comunicar e dialogar posiciona-os como agentes comunicativamente motivados, sendo possível identificar momentos de construção e desconstrução epistemológica, aprendizagens e indícios de transformação da situação excludente associada à não escolarização. No entanto, a ausência de reflexões mais aprofundadas leva-nos a considerar que o reencontro dos sujeitos em torno de objetos mais complexos e articulados com a realidade social não se efetivou de forma significativa.

De modo geral, as mediações dialógicas estabelecidas tanto entre docente e discentes quanto entre os próprios discentes abarcaram aspectos relacionados à afetividade, à construção e manutenção de relações, bem como aos processos de intercompreensão. Essas relações contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos vinculados ao diálogo, favorecendo aprendizagens relevantes e promovendo a autonomia relativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Em decorrência das ações propostas na pesquisa e das relações investigadas em campo, estabelecemos como nova hipótese que as mediações nos processos de ensino-aprendizagem, conforme sistematizadas nos resultados da análise, podem colaborar para a transição da consciência ingênua para a crítica, desde que direcionadas a esse propósito. Ressaltamos que tal pressuposto não configura um achado empírico da pesquisa, pois os dados obtidos não permitem evidenciar, de forma conclusiva, a ocorrência dessa transição de consciência.

Sendo assim, uma nova questão que emerge para futura problematização refere-se à curiosidade suscitada acerca dos efeitos das mediações dialógicas quando voltadas a temas complexos, tais como as estruturas política, geopolítica, ambiental, econômica e social. Esse seria, portanto, o reencontro aprofundado dos agentes comunicativamente motivados com os temas contemporâneos, conforme proposto na revisão teórica e sistematizado por meio da teia dialógica.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Nilo. Conscientização e Educação: ação e reflexão que transformam o mundo. Pro-posições. V. 29, N. 3 (88), p. 187-206, set./dez. 2018. Disponível em: scielo.br/j/pp/a/FnhYy5MG7QRL4z4YCc3FnNq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07/11/2024.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 47-112.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasil: UNESCO; MEC; RAAAB, p. 221 – 230, 2005.
- AUBERT, Adriana; GARCIA, Carme, RACIONERO; Sandra. El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), p. 129-139, 2009. Disponível em: https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ehd/aprendizaje_dialogico.pdf Acesso em: 07/11/2024.
- BECKER, Fernando. PIAGET & FREIRE; EPISTEMOLOGIA E PEDAGOGIA. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*. Volume 11, p. 25-55, Número Especial/2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9385> Acesso em: 07/11/2024.
- BITTAR, Marisa. *História da Educação: da antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.
- BRASIL/CNE/CNB. Parecer nº11 e Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2000.
- BRASIL. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB)*. Brasília, 2006.
- BRINGEL, Breno; MALDONADO, E. Emiliano. Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Direito e práxis*, Rio de Janeiro, Vol. 07, n. 13, p. 389-413, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/21832/15904> Acesso em: 07/11/2024.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: [Diálogo Educacional V10 N29 NOVO.pmd](https://www.scielo.br/diálogo-educacional/V10_N29_NOVO.pmd) Acesso em: 07/11/2024.
- CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças da Cruz; SOUZA, Wellegton Jean Barbosa de. Dizer ao Mundo de si na Literatura Freireana: o direito humano à palavra. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e124581, 2023. Disponível em: scielo.br/j/edreal/a/6yzMZQcv685YGc9xtqTmsWd/?format=pdf Acesso em: 07/11/2024.
- COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- COSTA, Ana Clarice Rodrigues. A Estrutura das Revoluções Científicas de Thomas Kuhn. *Existência e Arte*, São João Del-Rei, ano XI, nº 9, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2->

[repositorio/File/existenciaearte/03_A_Estrutura_das_Revolucoes_Cientificas_de_Thomas_Kuhn-convertido.pdf](#) Acesso em: 16/01/2025.

DI PIERRO, Maria Clara. *Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf> Acesso em: 07/11/2024.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, p. 58 – 77, novembro, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/11/2024.

ELA, Jean-Marc. *Investigação Científica e Crise da Racionalidade*. Serra da Amoreira – Portugal: Edições Pedagogo., 2007.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. *Educ. Soc.* 37 (135), p. 481-496, Abril/Junho 2016. Disponível em: [scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?format=pdf](https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/?format=pdf) Acesso em: 07/11/2024.

FERREIRA, João Pedro Gomes Alves. *Uma proposta dialógica para o ensino de tópicos de astronomia na Educação de Jovens e Adultos em educação remota*. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021).

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesus; PUIGVERT, Lídia; SOLER-GALLART, M. *Dialogic Society (or Dialogical Society)*. Community of research on excellence for all (CREA), 2001.

FLECHA, Ramon; PUIGVERT, Lidia; *Teoria sociológica contemporânea*. Barcelona: Paidós, 2001.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 49ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 34ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto

Alegre: Artmed, 1994.

GOHN, Maria Gloria. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.24-37, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5> Acesso em: 12/11/2024.

GOMEZ, Jesus; LATORRE, Antonio; SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramon. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial S. A., 2006.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 66, p. 125-140, Abril 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zsys53TwhnSwvDXzGTrjWxd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/11/2024.

HABERMAS, Jürgen. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. Volume 1. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio-ago, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPCxzjmw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/11/2024.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, p. 108 – 194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf> Acesso em: 07/11/2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD). Rio de Janeiro: 2023.

JARA H., Oscar. *A educação popular Latino-Americana: histórias, e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

JESUS, Adriana Conceição de. *A produção de saberes em diálogo com práticas de letramento na educação de jovens e adultos*. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

KUHN, Thomas Samuel. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos De Educação: Escola Tradicional E Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07/11/2024.

LEITE, Ivonaldo. Habermas e Paulo Freire: para além dos lugares-comuns. *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 34 | e20220012 | 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cHkqkTjQv6RQ8QCZ3YJkrSm/?format=pdf> Acesso em: 07/11/2024.

LEITE, Álvaro Luiz Pantoja. Educação e conscientização. *Síntese Revista de Filosofia*. Vol. 2, nº 5, p. 53-85, 1975. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2652/2851> Acesso em: 07/11/2024.

MARTINS, Carlos Eduardo. Caos e nova temporalidade do sistema-mundo contemporâneo. *Cad. Metrop.*, São Paulo, v. 26, n. 59, pp. 355-376, jan/abr 2024. Disponível em: scielo.br/j/cm/a/VyXgdzG6stWLzSgcwn9XQCx/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07/11/2024.

MEJÍA, Marco Raúl. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Educación Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MERQUIOR, José Guilherme. *O marxismo ocidental*. São Paulo: É Realizações. 2018.

MIRANDA, Karla Corrêa Lima; BARROSO, Maria Graziela Teixeira. A contribuição de Paulo Freire. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(4), p. 631-642, julho/agosto, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/SHXzNcpH8nxwKZ8GjQ5cc6c/?format=pdf> Acesso em: 07/11/2024.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzkW9QxCQLp7PW6b/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07/11/2024.

OLIVEIRA, I. B. Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica. *Revista de Comunicação Dialógica*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-30, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcd/article/view/59891/38682> Acesso em: 07/11/2024.

OLIVEIRA, Maria W.; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas V. C.; SOUSA, Fabiana R.; VASCONCELOS, Valéria O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição. São Paulo: Artmed, 1998.

PINTO, Alexandre Saul. *Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O dissenso: política e filosofia*. Traduzido por Márcia Angelini e Luiz Repa. São Paulo: Boitempo, 2016.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. *Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/ Brasília: Ação Educativa/MEC-SEF, 1997.

ROGERS, Carl; FARSON, Richard. *Active listening*. Chicago: Industrial Relations Center of the University of Chicago, 1957. Disponível em: https://www.mediate.com/articles/active_listening.cfm. Acesso em: 12 maio 2025.

SACRISTÁN, J Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

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, p. 455-475, abr.-jun. 2016. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/PmtDjXgVNZtGTjmh9XYHr4b/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 07/11/2024.

SANTOS, Cássia Oliveira. *Do dialogismo ao letramento: perspectivas para a leitura significativa na EJA*. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v90n224/v90n224a12.pdf> Acesso em: 07/11/2024.

SILVA, Jorge Luiz Lima da; ASSIS, Débora Lopes de; GENTILE, Angelina Cupollilo – A percepção de estudantes sobre a metodologia problematizadora: a mudança de um paradigma em relação ao processo ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 07, n. 01, p. 72 – 80, 2005. Disponível em: https://www.professores.uff.br/jorge/wp-content/uploads/sites/141/2017/10/ORIGINAL_07.pdf Acesso em: 07/11/2024.

SILVA, Rafael Domingues da. *Desvelando histórias de alunas (os) trabalhadoras (es) do PME: indícios para construção de uma EJA democrática e dialógica*. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVA, Mariluci Almeida da. *O desafio da dialogicidade entre educadores e educandos na Educação de Jovens e Adultos – EJA*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

SOARES, Eder. *A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos*. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Franca, 2006.

SOUSA, José de Moraes. *Práticas dialógicas e cidadania no ensino de ciências: uma experiência educativa com mulheres e homens do campo em Curupaiti - Viseu/PA*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO COMUNICATIVA

A observação comunicativa é um dos principais instrumentos utilizados nesta pesquisa, justamente por seu caráter prolongado e contínuo, sendo empregado durante a maior parte do tempo em que o pesquisador estiver inserido no ambiente investigado. O caráter comunicativo atribuído ao instrumento não se limita a uma adequação formal aos preceitos metodológicos adotados, mas reflete a intenção de tornar a presença do pesquisador o mais orgânica possível no contexto da pesquisa. Nesse sentido, o diálogo configura-se como o eixo estruturante das inserções em que ocorrerá a observação, possibilitando que o pesquisador atue como parte integrante do grupo pesquisado, enquanto os participantes assumem o protagonismo na investigação. O roteiro correspondente foi elaborado pelo pesquisador com base na revisão da literatura metodológica.

Para tanto, se propõe este roteiro que orientará as observações do pesquisador frente ao objeto de investigação. Na sequência, portanto, as orientações:

- **O PESQUISADOR OBSERVARÁ:**
 - As interações dos participantes da pesquisa durante as atividades pedagógicas e outros momentos durante o período de aula;
 - Como os participantes interagem;
 - As formas como os participantes da pesquisa estabelecem diálogos entre si;
 - Quais posturas favorecem e quais atrapalham o diálogo;
 - A (s) função (ões) do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem;
 - Como o grupo de participantes composto pelos alunos dialoga com o (a) professor (a) de referência.
 - Quais posturas se aproximam ou se afastam da dialogicidade apontada no referencial teórico desta pesquisa.
- **ALGUMAS QUESTÕES ORIENTARÃO AS OBSERVAÇÕES DO PESQUISADOR NO AMBIENTE DE PESQUISA. CABE DESTACAR QUE ESTAS QUESTÕES PODEM SER MODIFICADAS, SUPRIMIDAS (NA MEDIDA EM QUE FOREM RESPONDIDAS OU TORNAREM-SE OBSOLETAS PARA OS PROPÓSITOS DA PESQUISA), OU MESMO DESPERTAR NOVAS QUESTÕES. SENDO ASSIM SE APRESENTAM:**
 - Como os participantes dialogam?
 - Há relações de poder explícitas ou implícitas no diálogo entre os participantes?
 - Os diálogos com intenção pedagógica, ou seja, aqueles que se dão no contexto dos processos de ensino-aprendizagem, são coerentes com as posturas dialógicas elencadas pelos referenciais teóricos da pesquisa?

- Os diálogos com intenção pedagógica auxiliam no processo de ensino-aprendizagem?

- DEMAIS ORIENTAÇÕES:

- Aquilo que o pesquisador observará será registrado em notas no documento intitulado “Diário de Campo”;

- É necessário explicar aos participantes da pesquisa quais os objetivos e possíveis usos deste instrumento de pesquisa na primeira vez em que for utilizado;

- O pesquisador observará tanto os momentos de ensino-aprendizagem, quanto os momentos em que os participantes estiverem interagindo de outra forma e em outros espaços (momento prévio ao início da aula, intervalos, etc.);

- As informações levantadas por meio da observação comunicativa e as reflexões sobre elas, registradas nas mencionadas notas, que possivelmente serão convertidas em dados, deverão ser apresentadas e analisadas pelos participantes, para que se confirme ou não as percepções do pesquisador, chegando, dessa forma, à racionalidade comunicativa;

- Todos os registros decorrentes deste instrumento de pesquisa, bem como as formas de encaminhamentos deste instrumento não devem contradizer nenhum dos termos firmados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nem mesmo na Autorização de Uso de Imagem e/ou Voz.

Apêndice 2

ROTEIRO PARA RELATO COMUNICATIVO

Este roteiro orientará a organização e a condução da aplicação do instrumento de pesquisa denominado “Relato Comunicativo”. Tal instrumento tem como objetivo conhecer, de forma pessoal e individualizada, aspectos relevantes sobre os participantes da pesquisa, incluindo suas concepções a respeito dos temas centrais da investigação. Especificamente, busca-se levantar dados sobre a trajetória escolar dos alunos, sua compreensão de mundo e sociedade, bem como suas percepções acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Outros elementos eventualmente pertinentes também poderão ser considerados, conforme se revelem relevantes ao longo do processo investigativo.

Trata-se, portanto, de um diálogo individual que se distancia da estrutura tradicional de uma entrevista. Em vez disso, propõe-se uma conversação orientada por temas previamente definidos, conduzida de forma dialógica, com o objetivo de aprofundar questões relevantes para a pesquisa, conforme delineado anteriormente. Assim, afasta-se a ideia de uma entrevista formal e aproxima-se a concepção de um diálogo temático, pautado por um roteiro flexível que favoreça a escuta ativa e a construção conjunta de sentidos.

Vale destacar que os dados obtidos por meio deste instrumento serão sistematicamente registrados no documento intitulado “Notas de Relatos Comunicativos”. Ressalta-se que todos os registros e encaminhamentos decorrentes da aplicação deste instrumento deverão estar em plena conformidade com os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como na Autorização de Uso de Imagem e/ou Voz, não podendo, em hipótese alguma, contrariar as disposições ali pactuadas.

A seguir, este roteiro será dividido em duas seções. A primeira destina-se à orientação da organização prévia para a utilização do instrumento de obtenção de dados. A segunda apresentará as temáticas que nortearão o diálogo individual entre o pesquisador e os participantes. Cabe destacar que esses temas foram planejados preliminarmente, com base nas necessidades identificadas durante a fase de delineamento da pesquisa. Assim, é possível que novos temas venham a surgir no decorrer da investigação, assim como alguns possam ser suprimidos ou reformulados, conforme as demandas do processo investigativo.

- ORGANIZAÇÃO PRÉVIA DO RELATO COMUNICATIVO:

- O diálogo entre o pesquisador e o participante será realizado de forma individual, sendo imprescindível assegurar ao participante que nenhuma informação será divulgada sem sua expressa autorização;
- É necessário explicar aos participantes da pesquisa quais os objetivos e possíveis usos deste instrumento de pesquisa na primeira vez em que for utilizado;
- O diálogo deverá ocorrer em um espaço reservado para garantir a privacidade dos relatos do participante no diálogo;

- O pesquisador deverá transmitir confiança e empatia durante os diálogos, sempre mantendo uma postura aberta e respeitosa com os participantes;
- O pesquisador deverá ter sensibilidade para perceber temas que possam ser invasivos ou vexatórios para os participantes, não propondo ou estendendo o diálogo sobre eles;
- O pesquisador deverá garantir o conforto ao participante durante o diálogo, percebendo qualquer coisa em sua postura, na organização prévia, ou mesmo nos temas, que seja desconfortável para o participante, tendo ou não sido verbalizado tal desconforto.
- Os temas serão apresentados em um notebook, para que se facilite a visualização dos participantes sobre os temas.
- O pesquisador deverá estimular o diálogo, evitando passar a impressão de que estão sendo entrevistados ou simplesmente respondendo perguntas.

- QUESTÕES E TEMAS NORTEADORES DOS RELATOS

- Vivência extraescolar: origem; ocupação; família; fatos vivenciados fora da escola, mas que podem ter impactado sua trajetória escolar.
- Vivência escolar: trajetória escolar; processo de escolarização; ambições pessoais com a própria escolarização; relação com os colegas e professores.
- Objeto de investigação: percepções sobre o diálogo; percepções sobre si e a forma como estabelece diálogos; o diálogo e seu processo de escolarização.

Apêndice 3

ROTEIRO DE PREPARAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

Considerando o caráter dialógico que orienta as ações nos grupos de discussão comunicativos, este roteiro propõe técnicas e temas que servirão de guia para os diálogos em grupos organizados intencionalmente, de acordo com os objetivos desta pesquisa. Assim, recomenda-se que os encontros dos grupos de discussão comunicativos sejam conduzidos a partir das estratégias apresentadas na seção “TÉCNICAS DE PREPARAÇÃO PRÉVIA”, contemplando tanto a organização do espaço quanto a preparação para o diálogo.

O conteúdo do diálogo a ser desenvolvido nos grupos de discussão deverá seguir um roteiro de temas previamente definidos pelo pesquisador, assim como aqueles que possam surgir espontaneamente durante a interação no grupo. Esses temas podem ser consultados na seção “TEMAS NORTEADORES” deste roteiro. Vale destacar que esses temas orientarão o diálogo no primeiro encontro dos grupos de discussão, podendo ser modificados ou complementados por outros temas em encontros subsequentes.

As informações obtidas por meio deste instrumento serão registradas no documento denominado “Notas de Grupo de Discussão Comunicativo”. Todos os registros derivados deste instrumento de pesquisa, assim como os procedimentos relacionados a ele, devem estar em conformidade com os termos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como na Autorização de Uso de Imagem e/ou Voz.

- **TÉCNICAS DE PREPARAÇÃO PRÉVIA**

- Da organização espacial:

A organização espacial deve seguir a disposição em círculo, com os participantes sentados, configurando uma roda de conversa. No entanto, é possível organizar o grupo de maneira que seja mais conveniente para os participantes da pesquisa.

É importante esclarecer aos participantes da pesquisa, no primeiro momento de uso deste instrumento, quais são os objetivos e os possíveis usos deste processo de obtenção de dados.

A princípio, o local definido pelo pesquisador para a realização do grupo de discussão é a sala de aula, durante as inserções, no momento em que ocorrem as aulas, com a plena anuência do(a) professor(a) de referência. No entanto, outras formas de organização podem ser eventualmente exploradas, caso o planejamento do pesquisador ou do(a) professor(a) de referência exija. Por exemplo, podem ser organizados minigrupos que se alternam sincronicamente entre uma atividade paralela planejada pelo(a) professor(a) de referência e o grupo de discussão comunicativo, que, neste caso, ocorrerá em outro espaço, sempre durante as inserções do pesquisador nos momentos de aula.

- Da participação dos participantes da pesquisa no grupo de discussão comunicativo:

Os participantes da pesquisa terão pleno direito de optar por participar ou não deste momento, sendo garantido aos que decidirem não participar do grupo o oferecimento de

outras atividades paralelas previamente definidas pelo(a) professor(a) e pelo pesquisador.

Aqueles que optarem por participar da roda de conversa serão informados de que têm total liberdade para falar, ouvir, manter-se quietos ou mesmo deixar de participar do grupo a qualquer momento. Nenhum participante será obrigado ou coagido a participar do grupo ou a falar durante a discussão.

É fundamental alertar os participantes da pesquisa sobre a necessidade de manter tolerância e respeito durante o grupo de discussão comunicativo, assegurando a liberdade de fala de forma respeitosa.

- TEMAS NORTEADORES DA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Informações obtidas por meio dos Relatos Comunicativos;

Informações obtidas por meio da Observação Comunicativa;

Teorias que possivelmente podem embasar a análise dos dados.