

AS RELAÇÕES DIALÓGICAS EM PAULO FREIRE: DA AÇÃO DOCENTE À ALFABETIZAÇÃO

Danitza Dianderas da Silva *

Resumo: O propósito deste texto é socializar parte da pesquisa de doutorado de cunho teórico realizada na perspectiva do educador Paulo Freire, especialmente ao que se refere à prática docente e ao processo de alfabetização. O objetivo deste estudo visa favorecer uma prática da liberdade no âmbito escolar, destacando o caráter histórico, subjetivo e ideológico na formação do eu e do outro e das relações dialógicas, enfatizando o horizonte de possibilidades que os constitui. Realizamos a discussão no âmbito da educação, especificamente em relação ao papel do educador progressista, no que se refere à prática do ensino, à importância da alfabetização, da leitura do mundo, da leitura e da escrita das palavras.

Palavras-chave: Paulo Freire. Relações dialógicas. Liberdade. Alfabetização.

DIALOGICAL RELATIONS FOR PAULO FREIRE: THE TEACHING ACTION TO LITERACY

Abstract: The purpose of this text is to socialize part of the theoretical nature of doctoral research from the educator Paulo Freire's perspective, especially when it comes to teaching practice and the literacy process. This study aims to encourage a practice of freedom in schools, highlighting the historical, subjective and ideological character in the formation of self and other and dialogical relations, emphasizing the horizon of possibilities that constitute them. We conducted a discussion about education, specifically regarding the progressive educator's role in the practice of teaching, the importance of literacy, reading the world, and the reading and writing of words.

Keywords: Paulo Freire. Dialogical relations. Freedom. Literacy.

Introdução

Tratar sobre as relações dialógicas na perspectiva freireana é considerar que este processo envolve a constituição do eu e do outro, sendo um meio pelo qual o sujeito busca sua compreensão na história, permitindo sua transformação na sociedade por uma busca da liberdade. Para Freire (2008b) a liberdade depende do sentido que o eu dá a ela. E, quando, o eu e o outro direciona o diálogo para buscar a democracia, a liberdade possui caráter de libertação dos sujeitos.

De acordo com Freire (1994) a procura pela liberdade nesse processo de libertação é uma busca pela vocação de ser-mais, por isso é possível falar no sonho da liberdade. Para Freire (2008b) os sonhos são projetos pelos quais se luta; podemos compreender que sempre há obstáculos que implicam avanços, recuos, marchas demoradas. Eles sempre aspiram atos políticos, possuem seus fatores históricos, os interesses dos grupos e as ideologias.

Os sonhos da liberdade podem implicar a denúncia e o anúncio de como

podemos viver um mundo melhor, sem deixar a esperança de lado:

Não de uma falsa esperança, que é a de quem espera na pura espera, por isso que vive um tempo de espera vã. A espera só é esperançosa quando se dá na unidade entre a ação transformadora do mundo e a reflexão crítica sobre ela exercida. (FREIRE, 1978b, p. 62).

Segundo Freire (2008a), o sonho possibilita a compreensão da história como possibilidade, onde o papel histórico da subjetividade é relevante e é onde se dá a importância da educação, que mesmo que não possa ser tudo, pode ser alguma coisa. Quando há utopia, há sonho, há opção, há decisão, há possibilidade de espera na luta, há esperança. O sonho permite projetar algo antes da execução, permite ainda exercitar a aprendizagem política de comprometer-se. É necessária uma compreensão ou visão do ser humano que faça a gestão de sua própria história, tornando-se sujeito e objeto dela, fazendo-se existir história, engajando-se na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades. Daí a importância de:

[...] não podermos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quê, contra quê, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 2008a, p. 98).

Assim, para sermos seres em permanente procura, que tomam distância de si mesmos e da vida, que são curiosos, aventureiros e possuem paixão por conhecer, é indispensável a liberdade e a luta por ela, que só é possível com vocação para a humanização que temos e não com distorção, que desencadeia a desumanização.

Considerar a história e a subjetividade na formação do sujeito indica que os horizontes de possibilidades são grandes. Cada indivíduo, dependendo de sua cultura, do ambiente em que está inserido, possui conhecimentos de sua história e de seu fazer no mundo. Com isso, podemos concluir que, nas escolas, nós educadores(as) e educandos(as), vivenciamos uma série de mudanças e fatos históricos que nos constituem enquanto indivíduos, porém essas constituições estão em constante modificação. Essas transformações ocorrem permanentemente, por meio das relações dialógicas e, o que temos observado na perspectiva freireana é que o eu e o outro possuem um horizonte de possibilidades que permitem buscar a liberdade.

As relações dialógicas para a prática da liberdade nas escolas

Sejamos mais específicos quando tratamos sobre a liberdade na escola. Não estamos dizendo aqui que tudo é permitido, mas que, a linguagem e o diálogo nos permitem buscar no coletivo a discussão de um determinado objeto, nos permitem que as diferentes vozes tratem a respeito de um assunto, de uma determinada problemática e que dessa maneira ambos, os eus e os tus possam em conjunto buscar uma prática da liberdade. A escola é um local em que há muitas pessoas que carregam diferentes vozes e isso não pode ser visto como um empecilho para lidar com as situações desse ambiente, mas com uma gama de possibilidades para lidar com as adversidades e, por meio do diálogo, podemos encontrar um caminho para o bem comum, sem deixar que o medo, por exemplo, nos paralise.

Para Freire (2008a) há evidências da existência do “medo da liberdade”, como uma fuga do real, e por isso é fundamental a tentativa de domesticá-lo. O autor concebe que o medo é sempre relacionado à dificuldade e à insegurança, sendo assim, o ideal é que não permitamos que ele nos paralise ou nos faça desistir de determinada situação sem luta e esforço. Precisamos nos certificar, com objetividade, das razões que provocam o medo; e também verificar as possibilidades de enfrentá-lo e, se for o caso, adiar o enfrentamento do obstáculo que seja possível e notar a capacidade de fazê-lo depois:

O difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito que, em face do difícil e da avaliação de si mesmo quanto à capacidade de resposta, terá mais ou menos medo ou nenhum medo ou medo infundado ou, reconhecendo que o desafio ultrapassa os limites do medo, se afunda no pânico. O pânico é o estado de espírito que paralisa o sujeito em face de um desafio reconhecido sem nenhuma dificuldade como absolutamente superior a qualquer tentativa de resposta. (FREIRE, 2000, p. 40).

Tomamos aqui o rumo pela educação que acreditamos ser um dos caminhos para o processo de libertação do eu e do outro. Segundo Freire (2008b) uma pedagogia crítica luta pelo sonho ético e político a fim de superar a realidade injusta. Assim, toda prática libertadora valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, das emoções, dos desejos, da importância da consciência na história e do sentido ético da presença humana no mundo. Freire e Horton (2003) compreendem que a educação implica um programa, conteúdo, método, objetivos em que ocorra a organização do currículo e da questão política, com o auxílio de

todos envolvidos na comunidade: “[...] quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia.” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 149).

Na educação, dado o fator histórico, temos a necessidade de compreender a identidade cultural, que para Freire (2000) tem a ver com corte de classe, e assim a identidade dos sujeitos tem a ver com questões como o currículo (oculto e explícito), o ensino e a aprendizagem. Segundo o autor, somos homens e mulheres que, ao longo da história, passamos a ser e estamos sendo:

Temos de brigar incessantemente, fazem parte de nossa forma de estar sendo no mundo. E é exatamente porque somos programados mas não determinados, somos condicionados mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada. É por isso também que o fato de “cada ser conter, diz Jacob, em seus cromossomos todo o seu próprio futuro” não significa, de modo algum, que a nossa liberdade se afogue, submerja nas estruturas hereditárias como se elas fossem o lugar certo para o sumiço de nossa possibilidade de vivê-la. Condicionados, programados mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la. Desta forma, através da educação como expressão também cultural, podemos “explorar, mais ou menos, as possibilidades inscritas nos cromossomos” – Jacob. (FREIRE, 2000, p. 94 – grifos do autor).

É importante a identidade cultural de cada pessoa na prática educativa. E quanto às interdições à nossa liberdade, Freire (2000) comenta que são produtos das estruturas sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, ideológicas das estruturas hereditárias; por isso é necessário sermos conscientes de que é possível a transformação, juntamente ao esforço crítico-educativo. Podemos ter respeito à identidade cultural de nossos educandos. O primeiro passo é reconhecer nossa identidade e o que estamos sendo em nossa atividade prática – como falamos, como fazemos as coisas, de que maneira pensamos, como é a linguagem, nossos gostos e hábitos.

Podemos entender que é, de fato, notório que educadores se esforcem por conhecer o saber de experiência feito de cada educando, assim como devemos respeitar a identidade cultural e buscarmos promover o respeito por parte de todos envolvidos no processo de formação. Daí, por exemplo, a importância de valorar a cultura indígena e a afrodescendente, como temos, nós professores, sido

incentivados a tratar sobre essas culturas por meio da divulgação das diretrizes propostas pelo governo. Mas é importante que essa valoração ocorra ao longo do ano e não somente no dia do índio e no dia da consciência negra, é preciso que faça parte do cotidiano escolar, do interesse da comunidade e da luta pelas condições de igualdade rumo à liberdade.

Freire (2003) compreende que a superação da discriminação inicia-se já no processo educativo e deve vir pela compreensão crítica da história, na qual as relações interculturais se dão de forma dialética. Entretanto, nem sempre estamos conscientes de qual concepção histórica nos marcam; daí a importância de, por exemplo, nós, educadores, estarmos em cursos de formação e de discussões que nos façam nos localizar na história.

Localizar-se na história significa, por exemplo, que compreendamos o passado que nos constitui, seja no ambiente social como um todo, seja ao entendermos os fatos que compõem o sistema educacional, as problemáticas que envolvem os temas que ensinamos e estudamos. Destacamos a importância de a escola estar envolvida com os diferentes agentes sociais. A escola está rodeada de eus e tus que compõem diferentes vozes, e as relações dialógicas permeiam essas vozes, compondo os diversos fatores da sociedade. Quanto mais a escola se envolve com sua comunidade, com a família de seus alunos, com os agentes do governo, quando mais vozes se inserem no ambiente escolar, mais serão as possibilidades de estar envolvida com seus educandos, desde que essa parceria favoreça seus horizontes de possibilidades.

Assim, a história pode ser tempo de possibilidades e não de determinações; ela é capaz ainda de possibilitar a libertação. Dessa maneira, educadores tornam-se responsáveis pelo desenvolvimento de uma prática pedagógica que implica o cumprimento de deveres e o exercício de direitos. Essa responsabilidade tem rigorosidade ética, e só há educação para libertação quando os sujeitos estão imbuídos de responsabilidade, “[...] em nome do sonho ou da utopia de ser mais de mulheres e homens.” (FREIRE, 2003, p. 91). Freire (2010) compreende que a responsabilidade ética e política não permite ao educador ficar acomodado às mentiras existentes e entende que nós, educadores e educadoras, podemos ter fé e nos engajarmos em formas coerentes com ela:

[...] não é fácil ter fé. Sobretudo pelas exigências que ela coloca a

quem a experimenta. Exigências de assumir a liberdade, que implica o respeito pela liberdade do outro, no sentido da eticidade, da humildade, coerência e tolerância. (FREIRE, 2010, p. 86).

Podemos averiguar, em Freire (2000), que a liberdade está ligada também à disciplina. Considera o autor que disciplina é importante para o trabalho intelectual, para a leitura séria de textos, para a escrita cuidada, para a observação e análise dos fatos e para o estabelecimento de relações entre eles. Sem o limite, a aventura de criar vira irresponsabilidade licenciosa. A disciplina deve ser sadia e de base ética. Não há disciplina em nome da liberdade autoritária e nem em razão do imobilismo da liberdade:

Para que haja disciplina, é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito, mas o exerça, de dizer “não” ao que se lhe propõe como a verdade e o certo. A liberdade precisa aprender a afirmar negando, não por puro negar, mas como critério de certeza. É neste movimento de ida e volta que a liberdade termina por internalizar a autoridade e se torna uma liberdade com autoridade somente como, enquanto autoridade, respeita a liberdade. A responsabilidade que temos, enquanto seres sociais e históricos, portadores de subjetividade que joga papel importante na História, no processo deste movimento contraditório entre autoridade e liberdade, é de indiscutível importância. Responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Mas, ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos “não” aos interesses puramente individualistas, ao reconhecer os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feiura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza. Finalmente, ao aceitarmos a responsabilidade científica, recusemos a distorção científica. (FREIRE, 2000, p. 116).

Freire (1994) acredita que, tanto na escola quanto em casa, é importante vivenciar a tensão entre a autoridade e a liberdade, pois é através delas que os limites vão se estabelecendo. Limitar a liberdade não deve ser através do medo, da coação, dos prêmios e dos castigos, mas sim experimentando o eu como um ser moral que assume os limites necessários à sua liberdade e não o que aprende sobre seus limites por meio da reação ao poder desrespeitando minha liberdade. O exercício da liberdade se dará pela relação entre autoridade e liberdade, “[...] o autoritarismo e a licenciosidade, como expressões, de um lado, da exacerbação, e, de outro, do esvaziamento da real autoridade, impedem a verdadeira democracia.” (FREIRE, 1994, p. 190). Freire (2008b) relata sobre o erro de famílias que convivem

com o que ele chama de “tirania da liberdade”, sem estabelecer limites às crianças e estas podendo fazer de tudo. Se elas ficam submetidas ao rigor sem limites de autoridade acabam por deixar de aprender como decidir, como indagar e comparar.

Temos notado no ambiente escolar a denúncia, no sentido freireano, de que as crianças não possuem limites e de que conversar não resolve determinado problema. Certamente o professor terá grandes dificuldades em estabelecer o diálogo com a criança que é castigada fisicamente e mesmo verbalmente por seus familiares. Se ela não aprender a conversar, a respeitar, a compreender as relações que estão sendo postas numa determinada situação pela via do diálogo, ela terá dificuldades de relacionar-se no ambiente escolar. As reações das crianças que sofrem violência desencadearão reações futuras de opressão. E depois nos surpreendemos com os noticiários de jovens e adultos resolvendo suas desavenças pela violência. Se não gostam de homossexuais, os espancam; se não são afetivamente compensados num relacionamento amoroso, matam o parceiro. É essa a liberdade que queremos para nossos alunos e filhos? Certamente que não. Podemos nós, educadores e familiares, refletir que a liberdade não se faz pela violência; ela ocorre por meio do diálogo, um diálogo que envolve a ética, o comprometimento com a busca pela liberdade.

Se aprendermos, desde pequenos, a expressar nossos sentimentos, nossas vontades; se compreendermos que seremos contrariados em nossas discussões, aprenderemos que a vida se faz de adversidades que podem ser discutidas para se chegar aos acordos, porém, se somos contrariados e recebemos a violência como resposta, certamente que estamos aprendendo e passaremos a ensinar, que é pela agressão física ou verbal que resolvemos nossas dificuldades; e aí a liberdade não acontecerá.

A ação docente progressista

Nesse processo de libertação, vimos o ensino como aliado da busca da liberdade. Em relação ao ensino, Freire e Horton (2003) comentam sobre a postura progressista que nós, educadores, podemos ter visando à democracia para a libertação:

Ser progressista significa aprofundar a conexão com as massas, significa respeitar a crença das pessoas, significa consultar as

peças, significa começar pelas letras e palavras com as quais as pessoas estão começando o processo de educação. Todas essas coisas são como reconhecer que níveis de conhecimento as pessoas têm, a fim de criar um novo conhecimento e ajudar as pessoas a conhecerem melhor aquilo que já conhecem. Não é idealismo, é coerência. É um processo revolucionário. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 211-212).

Na perspectiva freireana o professor progressista necessita de coerência política e para tanto é preciso ter:

1) humildade: ela exige coragem, confiança e respeito a nós e aos outros; ela ajuda a reconhecer que ninguém sabe tudo e que ninguém ignora tudo;

2) amorosidade: sem ela o trabalho perde significado; amorosidade aos alunos e ao processo de ensinar:

É preciso, contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. (FREIRE, 2000, p. 57).

3) coragem: a coragem de lutar deve vir ao lado da coragem de amar; a coragem visa superar o medo;

4) tolerância: sem ela, não é possível um trabalho sério e uma experiência democrática autêntica. “A tolerância nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (FREIRE, 2000, p. 59). Ela implica estabelecimento de limites e princípios a serem respeitados, ela ainda requer respeito, disciplina e ética;

5) decisão, segurança, tensão entre paciência e impaciência e alegria de viver: o autor agrupa essas qualidades a serem cultivadas por educadores progressistas. Sobre a decisão, o autor comenta que ela é absolutamente necessária em seu trabalho formador; é difícil na medida em que decidir é romper para optar por algo. A segurança exige competência científica, clareza política e integridade ética. Quanto à tensão entre paciência e impaciência também não pode faltar ao educador progressista: “[...] a virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente.” (FREIRE, 2000, p. 62);

6) alegria de viver: “[...] é minha entrega à alegria de viver, sem esconder a existência de razões de tristeza na vida, que me preparam para estimular e lutar pela alegria na escola.” (FREIRE, 2000, p. 63).

Segundo Freire (2008a) o educador progressista pode assumir o momento do educando, seu aqui e agora, para então buscar ultrapassar, em termos críticos, a ingenuidade, realizando a problematização por meio do diálogo. Tanto nós, educadores, quanto educandos podemos nos assumir como pessoas que se conhecem, na relação com o outro, apreendendo o objeto, descobrindo que somos capazes de conhecer criticamente. É por esse motivo que educar não é somente uma transferência mecânica do conteúdo ao educando passivo. A prática educativa é sempre diretiva, quer democrática, quer autoritária; a diferença está em que a diretividade não pode interferir na capacidade criadora, formuladora, indagadora de nossos educandos:

Na linha progressista, ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado. O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. (FREIRE, 2008a, p. 81).

O professor pode, em sua prática democrática, ter coerência com seu discurso democrático e com seus sonhos, sem negar a cultura popular; e isso se faz transitando do conhecimento com respeito do “saber de experiência feito” do senso comum para o conhecimento de procedimentos rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. O educador progressista deve desafiar os educandos, buscando as verdades, a liberdade, sem nunca negar o “saber de experiência feito” deles e delas.

Freire (2005) afirma que, na escola, geralmente desconsideram, na avaliação do saber das crianças, seu “saber de experiência feito”, aquilo que elas trazem consigo. Para ele, as crianças populares são as mais prejudicadas, pois geralmente o que se ensina nas escolas é coincidente com o conhecimento das crianças de classes médias (vocabulário, prosódia, sintaxe – a competência linguística coincide com os saberes destes). No sentido de democratização dos critérios de avaliação da

escola, deveria haver a preocupação de preencher as lacunas das experiências das crianças. Daí que seja comum que as crianças cujos pais não leem livros, jornais tenham mais dificuldades de passar a linguagem oral à escrita.

Alfabetização para a prática da liberdade

Passamos até o momento pela questão de prática pedagógica que visa a prática da liberdade. Junto a esse processo, temos ainda a alfabetização como um fator importante para a conscientização do sujeito com o mundo. A alfabetização é uma prática que pode ou não levar à assunção da cidadania. Freire (2003) afirma que toda prática está submetida a certos limites, podendo, nós educadores, compreendê-la e clarificar politicamente seu projeto, assumindo sua politicidade. A compreensão da prática educativa se dá de formas diferentes, de acordo com o contexto histórico, de acordo ainda com as lutas de classes, lutas que tomam resistência e vão criando manhas, imunizações, criando seu corpo e sua cultura. Daí a importância de nós, educadores, compreendermos as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, lendas, semântica, sintaxe, religiosidade, etc. Essas resistências são limites que as classes populares põem em relação ao poder dos dominantes.

A alfabetização é considerada por Freire (1990) como um ato político e um ato de conhecimento e, por esse motivo, se torna um ato criador, em que há um sujeito. Por esse motivo, não há como reduzir o processo de alfabetização à soletração de letras e sílabas, como se as cabeças de alfabetizandos fossem vazios a serem preenchidos. O alfabetizando necessita da ajuda de nós educadores, mas isso não significa que estes devem anular a criatividade, a responsabilidade na construção da linguagem escrita e da leitura dessa linguagem do educando:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] de alguma maneira, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2000, p. 20).

O processo de alfabetização pode advir do universo vocabular dos grupos populares, expressando sua real linguagem, inquietações, anseios, reivindicações,

sonhos, os próprios significados de sua experiência, e assim permitir que ocorra a leitura e re-leitura crítica da realidade. Freire (1978a) entende que a alfabetização de adultos pode ser tomada como uma ação cultural, ela pode ser

[...] um esforço de “leitura” e “re-leitura” da realidade, no processo de transformação. Na verdade, o domínio dos signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que a precede – da “leitura” do mundo. (FREIRE, 1978a, p. 75).

Dissemos que Freire (1990) concebe que o saber de experiência feito pode ser o ponto de partida no trabalho com a educação popular, e podemos considerar que o povo possui o direito de conhecer melhor o que já conhece em sua prática e, ainda, conhecer o que não conhece. Assim, como educadores, temos que respeitar os níveis de compreensão do educando, sem impor a eles a nossa compreensão, pois dessa maneira estaríamos sendo autoritários. É importante que nós, educadores, compreendamos que “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo” e que o alfabetizando é um sujeito criador:

A alfabetização enquanto aquisição, produção, reinvenção da linguagem escrita e necessariamente lida deve, por sua seriedade, constituir-se num tempo de introdução ao pensar certo. Respeitando o saber do senso comum começar a aproximar os alfabetizados à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las. (FREIRE, 2005, p. 116).

De acordo com Freire (2008a), a alfabetização, quando ocorre, por exemplo, em uma área de miséria, só possui sentido na dimensão humana se ela:

[...] realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. (FREIRE, 2008a, p. 85 – grifos do autor).

A alfabetização, nessas condições, possui relevância ética e política do esforço conscientizador, sendo fundamental que ocorra a intensidade dialética entre a leitura de mundo e a leitura da palavra. “Desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na

‘inocência’ dos explorados.” (FREIRE, 2000, p. 114).

O autor comenta que, ao realizar a leitura, ainda que tropece em uma palavra ou outra num texto, o importante é que a pessoa não perca a compreensão da totalidade. Isso significa ainda que uma experiência existencial durante uma leitura pode colocar a pessoa simpática ao texto. Assim, no processo da aquisição da leitura pode haver uma compreensão crítica do ato de ler, a qual não se esgota ao realizar a decodificação, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Na aprendizagem da leitura, temos inicialmente a leitura do mundo (as vivências, as lembranças da infância, por exemplo, as experiências vividas) e depois a leitura da palavra, que nem sempre é a leitura da “palavramundo”. É importante que a leitura da palavra seja apreendida pelo mundo particular do educando, por meio da prática, em que as palavras não são soletradas, mas sim realmente lidas. Em sua experiência com o ensino da gramática:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomando como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1990, p. 17).

O autor concebe que ler muitas páginas, sem compreendê-las, revela uma visão mágica da palavra escrita. Logicamente, temos nós, estudantes e professores, que ter contato com a leitura dos clássicos, de adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual. Freire e Horton (2003) concebem que ler um texto é uma tarefa difícil; cabe a nós, educadores, ajudar o educando a descobrir, junto às dificuldades na leitura o prazer e a alegria. A leitura não pode ser imposta, mas sim reunir de maneira crítica e dialética, textos relacionados aos contextos e entendimentos dos contextos. Os autores discutem que nós não ensinamos uma língua a ninguém: “[...] as crianças apenas se tornam competentes em uma língua. Depois disso podemos ensinar gramática. Mas a linguagem nós vivenciamos, nós criamos.” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 82).

Freire (2000), ao comentar sobre a linguagem, afirma que ninguém ensina alguém a falar, essa aprendizagem ocorre com o mundo (em casa, na rua, no bairro, na escola). A fala vem antes da escrita, é preciso saber os dois e por esse motivo é

necessário que ensinemos às crianças a falar e a escrever. O autor comenta sobre o papel das garatujas ainda antes da aquisição da escrita formal: “[...] é das garatujas, uma forma indiscutível de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas estórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto.” (FREIRE, 2000, p. 109). Ainda em relação às crianças, Freire e Horton (2003) comentam que o ato de estudar, assim como o da leitura, é difícil e trabalhoso; daí a importância de as escolas considerarem as brincadeiras, mas não permitirem que elas apenas façam isso: “[...] a boa escola é aquela na qual ao estudar, eu também tenho o prazer de brincar.” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 170).

Quando tratamos do “saber de experiência” do educando, notamos também um conhecimento de mundo próprio, seja uma criança ou um adulto em processo de aquisição da leitura e da escrita, não podemos deixar de considerar sua realidade, seus sonhos e suas expectativas.

Neste estudo, tivemos o intuito de discutirmos como o professor progressista, na perspectiva freireana, aprende e ensina considerando os contextos históricos e agindo como agentes de transformação para uma prática que visa a liberdade e a transformação. A prática docente lida com os sonhos, as concepções políticas, as identidades sociais e culturais dos envolvidos neste processo, daí a necessidade de atuar com responsabilidade ética e de considerar o “saber de experiência” do educando a fim de favorecer uma alfabetização que permita a leitura e a escrita da palavra, e também, a leitura de mundo para que o educando seja capaz de compreender as possibilidades de ser e estar sendo no mundo e também, as possibilidades de superar os medos e as realidades injustas.

Notas

* Danitza Dianderas da Silva é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde 2003 dedica-se ao estudo da linguagem e alfabetização na perspectiva de autores histórico-sociais, como Paulo Freire e Bakhtin. No momento atua como coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Oca dos Curumins (São Carlos/SP), cuja proposta pedagógica é pautada em Célestin Freinet. E-mail: danitzads@yahoo.com.br

Referências

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 2005.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2010.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

_____. **Cartas a Cristina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978b.

_____. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2008b.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

Recebido em: outubro de 2014.

Aprovado em: dezembro de 2014.