

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE MUNDO EM PAULO FREIRE COMO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE IMPORTANCE OF THE READING OF THE WORLD IN PAULO FREIRE AS A LITERACY PROCESS

Vilmar Alves Pereira

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
vilmar1972@gmail.com*

Lisiane Costa Claro

*Universidade Federal do Rio Grande – FURG
lisianecostaclaro@gmail.com*

Resumo

A leitura de mundo é tema gerador que tem destaque no processo de alfabetização do ponto de vista da Educação Popular proposta por Paulo Freire. Neste sentido, o texto busca reconhecer o trabalho e a vida de Paulo Freire junto a educação por meio da alfabetização. Trajetória de um educador que atuou principalmente com o letramento de jovens e adultos das camadas populares como viabilidade de compreensão e engajamento político, de leitura de mundo e de conscientização crítica no contraponto às opressões. Destacamos os desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens e adultos numa perspectiva de Educação Popular e as contribuições que Freire lança à educação. Reconhecemos a alfabetização como um projeto de sociedade no horizonte da emancipação e transformação para o “ser mais”.

Palavras-chave: Leitura de mundo. Alfabetização. Paulo Freire. Educação Popular.

Abstract

The reading of the world is a generative theme that stands out in the literacy process from the point of view of Popular Education proposed by Paulo Freire. In this sense, the text has the objective to recognize the work and life of Paulo Freire along with education through literacy. Trajectory of an educator who worked mainly with the literacy of young people and adults of the popular layers as viability of understanding and political engagement, of reading of world and of critical awareness in the counterpoint to the oppressions. We highlight the unfolding of the process of literacy with the youth and adults in a perspective of Popular Education and the contributions that Freire launches to education. We recognize literacy as a project of society on the horizon of emancipation and transformation into “being more.”

Keywords: World reading. Literacy. Paulo Freire. Popular Education.

É quase um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio ostentando os índices de analfabetismo, dos que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmantes de crianças interditadas de ter escolarização e com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 2009, p.10).

A provocação freiriana feita a todos nós em 1993 (no *prefácio da Importância do Ato de Ler*) nos faz pensar nas dívidas históricas que nosso país teve e tem com a educação. Também nos permite enquanto educadores populares que escolhemos ser, refletirmos sobre nossa condição de inanição diante do sistema que privilegia outros aspectos e outra classe em detrimento do acesso à educação das classes populares onde vivem sujeitos em condições desumanas. Aliás, esqueceram-se os opressores que também passaram pelo processo de desumanização no qual a frieza da materialidade unívoca de sentido na lógica do mercado sobressai com relação ao ser sujeito no mundo e com o mundo.

Deste cenário, lembramos a vida e obra freiriana a qual registra a educação como espaço de possibilidade, de retomada da vocação ontológica do ser humano que é a de “ser mais”. E os sentidos de “ser mais”, emergem de um processo em ser para si, ultrapassando o “ser em si”, rumo ao horizonte de humanizar-se no trajeto da existência humana. Uma educação libertadora, para Freire (1987) só pode ser empreitada pelo oprimido que, na luta pela transformação social é capaz de conscientizar-se em comunhão e, tensionando um outro mundo inédito, mas viável, problematiza também a superação da sociedade de classes, desigual e portanto, libertando também o opressor de sua condição fragmentada, iludibriada e estéril do ponto de vista das relações humanizadoras.

Nosso objetivo é demonstrar as contribuições de Paulo Freire ao campo da educação de jovens e adultos por meio da alfabetização como viabilidade de compreensão e engajamento político, de leitura de mundo e de conscientização crítica na luta contra as opressões. Assim questionamos: Quais os desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens e adultos numa perspectiva de Educação Popular? Quais as contribuições que o educador Paulo Reglus Neves Freire lança no âmbito da educação brasileira?

Para buscarmos apontar alguns horizontes compreensivos das indagações levantadas, faremos uma retrospectiva da história do patrono da educação no Brasil, destacando suas concepções educativas e pedagógicas de maneira articulada a sua colaboração no escopo do letramento e politização das camadas populares, mais especificamente com o público jovem e adulto.

Ler e pronunciar o mundo: trajetória de Freire e a pauta da alfabetização

Homem da camada popular e nordestino, filho de mãe educadora que lhe auxiliou a ler o mundo. Freire registra na sua infância, experiências que provocaram sua curiosidade frente ao que o mundo lhe apresentava. Sua inquietude relacionada as desigualdades sociais, lhe instigava a questionar a realidade posta. Na cidade de Jaboatão, ocorre a morte do pai e com as marcas da dor de uma perda junto as descobertas que a infância lhe possibilitava, passa a tornar-se ainda mais curioso.

Na juventude, acentuava sua preocupação com o campo da educação. Ao casar-se com Elza Maia Costa de Oliveira, em 1944, professora e mais tarde diretora escolar, os assuntos referentes ao tema da educação eram presentes no lar de um jovem em formação bacharel em Direito que mais se preocupava com assuntos ligados à Filosofia e sociologia da Educação (Freire, 2010).

Paulo Freire atuou no Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco iniciando sua inserção na instituição em 1946. Esta experiência contribuiu para sua construção junto ao projeto de alfabetização de adultos em 1963 no nordeste brasileiro. Contudo, cabe destacar que o SESI fazia parte de um projeto com aspirações patronais. A iniciativa instituiu-se em 1946, com a finalidade de assistência aos trabalhadores. De acordo com o artigo 1º do decreto lei:

Como o texto demonstra, os esforços pautavam-se na assistência social aos trabalhadores da indústria. Na obra “Cartas a Cristina”, Freire (1994) esclarece que a iniciativa representava a tentativa de amenizar os conflitos gerados pela sociedade desigual, dificultando a constituição de uma consciência crítica a qual poderia encontrar seu germen na classe trabalhadora.

No entanto, a liderança empresarial financiava a instituição o que gerava o discurso de que estes empregadores prezavam pela qualidade de vida no trabalho. Evidente que se tratava muito mais de um mecanismo de manutenção de poder o que bem pode ser articulado a ideia de “falsa generosidade” que Freire (1987) aponta ao registrar as tentativas de melhoria da condição social às camadas populares quando de iniciativa do modelo opressor e dominante, ou seja, aquele que necessita da exploração e da sociedade de classes para se manter no poder. Nesta relação já vemos a articulação entre o setor público e a esfera privada.

Mas então é inevitável questionar: Como Paulo Freire, um educador popular o qual defende ao longo de sua trajetória a superação da sociedade de classe, reivindicando outras formas de se viver rompendo com a condição de opressão, atua em um espaço que ganha aspectos patronais?

Paulo Freire compreende esta experiência enquanto um espaço necessário à formulação de perguntas e problematizações de seus próprios medos. Explica:

Foi assim, convencido de que um presente profundamente ensopado das águas histórico-culturais e ideológicas de um passado agressivamente autoritário estava a exigir de educadoras e educadores progressistas uma prática educativa que propiciasse, a quem nela se envolvesse, experiências de participação, que eu me entreguei ao trabalho no SESI. Experiências de organização, de ingerência, de análise crítica dos fatos. Experiências de decisão, que no fundo inexistem fora da prova a que nos submetem os conflitos, da comparação, da valoração, da ruptura, de opção (Freire, 1994, p. 116).

Não consideramos uma contradição sua atuação no espaço em questão. Ao contrário, entendemos que Freire encontrou nesta experiência uma série de desafios: o da compreensão da realidade do mundo dos trabalhadores da indústria, de sua atuação nas fábricas, da precariedade de sua formação e das condições de trabalho, da formação para o trabalho – e para um trabalho que gerava alienação na sociedade do capital. Por, reconhecendo certas limitações, sua atuação, que se estendeu até 1954 já na superintendência do SESI em Recife, contou com um programa de vivências e de trabalho como elemento fundante de quaisquer propostas a serem elaboradas tendo um princípio de gestão compartilhada.

É possível considerar que estes anos contribuíram para a efetivação de propostas de formação junto a adultos de maneira a compreendê-los enquanto sujeitos ativos e capazes de tomada de decisão no espaço coletivo. Já eram processos educativos que, mais tarde, auxiliariam para a constituição de um caráter de cunho pedagógico junto à alfabetização. Porque desde já, a compreensão de mundo daqueles sujeitos que ora formavam (os instrutores, docentes e educadores atuantes no SESI) e dos que eram formados (operariado, apesar de que a ação de Paulo Freire era mais articulada, especificamente, aos filhos e filhas dos mesmos) era levada em conta para a gestão realizada por Paulo Freire.

Nesta ação, passa a realizar os chamados círculos de pais e professores:

Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de “Círculo de pais e professores”. E foi exatamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos de trabalhar (Freire e Betto, 2001, p. 8).

Com efeito, a experiência promoveu maior investigação teórica acerca da formação de professores, de gestão de cunho democrático, além de todas aprendizagens viabilizadas por meio do cotidiano vivenciado no cargo de coordenação que também estimulou a realização de formações junto às educadoras daquele espaço.

Junto a este processo formativo Freire (2010) ao descrever sua experiência acerca da constituição da prática educativa como ação de liberdade, realizada por volta de 1962, destaca o tema da alfabetização como uma das pautas que emergiram na intervenção realizada por meio do Movimento de Cultura Popular do Recife, mais especificamente no Projeto de Educação de Adultos. O autor registra a proposição do Círculo de Cultura como um elemento que contribuiu para a dialogicidade enquanto viabilidade de constituição crítica. Junto ao tema gerador do analfabetismo, outras questões eram mencionadas e discutidas, tais como: o voto do sujeito analfabeto, democracia, nacionalismo, capital estrangeiro – lucro, entre outros.

Deste modo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. (Freire, 2010, p. 112).

Estas colocações demonstram o quanto a alfabetização surgia enquanto um problema vinculado à dimensão social, assim como a educação constituía-se a como um ato político. Nesta perspectiva, conceber a alfabetização em Freire, é reivindicar a democratização da cultura, sendo este horizonte um ponto fundamental no que tange à formação para a leitura. O autor reitera que neste processo, considerava-se a ação de alfabetizar como uma ação criativa, capaz de reinventar e reivindicar (Freire, 2010). Estas compreensões bem lembram um par dialético imprescindível para a compreensão da existência humana tão latente na obra freiriana: a denúncia e o anúncio.

Com relação aos caminhos para o alcance do objetivo de alfabetizar rompendo com o entendimento dos educandos como sujeitos passivos no processo educativo bancário, o autor elenca a necessidade do diálogo a partir da dimensão cultural (Freire, 2010). Por isso, um destes Círculos de Culturas, Angicos, mais do que a realização de ensino e aprendizagem em tempo recorde, representou a politização da prática educativa como um campo viável à alfabetização. Tal feito significa assumir o espaço da alfabetização num viés emancipador e de transformação social.

Evidentemente com o Golpe Militar de 1964, estas iniciativas foram suprimidas, prejudicando o planejamento que buscava estender e aprofundar as

experiências por meio do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, o qual possuía Freire em sua coordenação sendo extinto naquele período. O tema da alfabetização continua presente na caminhada de Paulo Freire mesmo em seu exílio.

Da intervenção no Chile, Freire (2007) registra que foi acessor de Jacques Chonchol no *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, no que se intitulava *Promoción Humana*. Sua presença contribuiu com o *Ministerio da Educación* com os professores de alfabetização de adultos assim como atuou na *Coporación de la Reforma Agraria*. Freire ampliava ainda mais seu olhar relacionado ao tema da leitura do mundo e da palavra. Sobre o desafio que parte do *Instituto de Desarrollo Agropecuario*, ressalta:

Apesar de minha dificuldade em entender o castelhano do Jacques, tivemos um papo muito cordial, e saí do seu gabinete contratado como assessor dele, para o que eles chamavam Promoção Humana. (...) No fundo, o que comecei a fazer era um trabalho de Educação Popular, que tanto podia se dar ao nível da pós-alfabetização como da alfabetização também (Freire e Guimarães, 1987, p. 86).

Já atuando nestes espaços, mais tarde, vincula-se ao Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária no Chile, como consultor da Unesco onde realiza a continuidade de suas práticas e reflexões.

Para além de sua atuação viabilizada no contexto de um governo que buscava uma democracia de cunho cristão, Freire encontra na experiência dos movimentos sociais populares mais radicais inspirações para a continuidade de seus trabalhos. Aliás, o próprio autor pondera que este mesmo governo buscava aproximar-se destes movimentos a partir de um tensionamento da juventude democrática cristã. Sobre essa aproximação descreve uma experiência de conhecer o trabalho feito pelo Movimento Independente Revolucionário com a *Población de Nueva Habana*

Visitei uma série de velhos ônibus oferecidos pelo governo, cujas carrocerias, transformadas e adaptadas, viraram bonitas e arrumadas escolas que atendiam as crianças da población. À noite, os ônibus-escolas se enchiam de alfabetizandos que aprendiam a ler a palavra através da leitura do mundo. Apesar de incerto, Nueva Habana tinha futuro, por isso, o clima que a envolvia e a pedagogia que nela se experimentava era de esperança (Freire, 2007, p. 20).

É notório que para o autor, conforme é possível identificar na inferência acima, a necessidade da pauta da alfabetização, mesmo que com seu teor de denúncia – atrelado ao propósito da educação como ato político –, articular-se à esperança. Certamente, esta esperança também está vinculada a uma perspectiva de ação,

de luta. O “esperançar” é ação que não contempla passividade; sem temer redundâncias afirma-se: para Freire esperança é movimento! Nesse horizonte, é inegável que sua compreensão acerca dos processos de alfabetização, perpassem pelo fenômeno dos Movimentos Sociais Populares.

Sobre os quatro anos e meio de aprendizagens vivenciadas pelo intelectual exilado do seu país, reflete sobre as andarilhagens pelo Chile:

Percorri grande parte do país em viagens que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenas, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia, com camponeses e camponesas, a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura de mundo. A leitura e a escrita da palavra implicando uma leitura mais crítica do mundo como “caminho” para “reescrevê-la”, quer dizer, para transformá-la. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do Oprimido. Daí, também, a necessidade, nos trabalhos de alfabetização numa perspectiva progressista, de uma compreensão da linguagem e de seu papel antes referido na conquista da cidadania (Freire, 2007, p. 22).

Por tudo que se acompanha no relato acima, pontuamos que a alfabetização arraigada a um projeto progressista tem como finalidade a práxis social, a possibilidade de modificar radicalmente o mundo e as relações constituídas nele.

Algumas obras que trazemos ao diálogo nesta rememoração da vida de Freire, sob o ponto de vista de seu interesse pelo campo da alfabetização, nos auxiliam a recompô-la exatamente por serem escritos fruto deste período de exilamento no Chile. Podemos citar: “Educação como prática de Liberdade”; “Ação Cultural para a liberdade e outros escritos” e a tão disseminada “Pedagogia do Oprimido”.

Para a continuidade de seu trabalho em outras terras, o educador considerado subversivo pelo governo militar brasileiro e até mesmo acusado de ser o mentor do MIR (considerado um grupo terrorista pela direita chilena) – liderança essa que Freire refuta destacando os diálogos e o protagonismo dos jovens revolucionários do movimento – recebeu duas propostas. Andreola e Ribeiro (2005) explicam que Paulo realizou uma contraproposta as duas, atuando durante um ano na universidade americana de Harvard e logo aceitando sua permanência no Conselho Mundial de Igrejas.

Os autores destacam que esta decisão estava coerente com o desejo de permanecer vinculado ao mundo prático dos sujeitos oprimidos, por este motivo, apesar de ter sido importante sua passagem pelos Estados Unidos, o educador encontraria na atividade junto à Igreja a possibilidade de atuação em todos os continentes de maneira a expandir sua proposta de uma educação no horizonte da libertação. Nesta trajetória a África tem destaque por todo projeto de descolonização que teria a contribuição da Pedagogia do Oprimido, tudo isto, inclusive, com o trabalho junto à alfabetização.

Assim, com sua chegada em Genebra como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, Freire (2000) destaca seu receio de atuação a partir de sua posição e de sua leitura de mundo, de como iria “mover-se” num contexto diferente, mas registra nunca tivera tamanha liberdade em realizar seu trabalho como almejava. Com efeito, elabora programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau. Sobre os desafios de lidar com a alfabetização em diferentes espaços:

O exemplo mais eloquente foi o de saber aguardar o momento oportuno para propor às autoridades da Guiné-Bissau o problema de que não era possível alfabetizar o povo na língua do colonizador. Sobretudo, em se tratando das populações camponesas, imensamente majoritárias, que sempre haviam rejeitado o idioma do opressor. Freire se autorizou a propor a discussão deste problema ao presidente da Guiné-Bissau somente depois que o mesmo promoveu um seminário, por ele proposto, para o qual foram convidados representantes dos cinco países africanos lusófonos (Andreola, Ribeiro, 2005, p. 114-115).

Entre problemáticas como esta acima descrita, o trabalho em Guiné-Bissau foi registrado ainda em tempo de realização na obra freiriana “Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo”. O autor salienta que divulgou as cartas enviadas ao Comissário de Educação e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau para que os leitores e leitoras pudessem compreender a dinâmica das ações que estavam em curso naquele momento.

Freire (1978) reconhece que tinha a compreensão de que sua inserção no contexto não se daria junto à intelectuais constituídos por frieza ou neutralidade frente ao espaço que encontraria, mas com sujeitos engajados para a reconstrução do país. Sublinha que a militância encontraria nas fontes culturais e históricas forças para contrapor a violência colonialista. De fato, este grupo de trabalho estaria em consonância com a proposta e concepção educativa que o educador sustentava em sua trajetória.

Por outro lado, este projeto não poderia reproduzir a proposta elaborada em Genebra. Ainda que a Suíça tenha sido o lugar em que aconteceriam os estudos, a proposta na África deveria nascer no seio dos desafios de Bissau. Aqui notamos a importância do ato de “ler o mundo”.

Freire destaca que num primeiro momento, seria necessário conhecer a realidade nacional mais profundamente desde a luta pela libertação e das realizações do PAICG tendo como contributo a obra de Amílcar Cabral. Sobre a experiência destaca:

Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político. (...) Daí

que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e de técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto a serviço de e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em prática, a qual, por sua vez, deve ser fiel a uma certa opção política. Neste sentido, se a opção do educador é revolucionária e se sua prática é coerente com sua opção, à alfabetização de adultos, como ato de conhecimento, tem, no alfabetizando, um dos sujeitos deste ato (Freire, 1978, p. 11-12).

Assim, consideramos que a atuação do educador no referido país corrobora sua crítica em relação ao papel do educador. Compreende que sua tarefa não pode ser a de encarar a educação como um objeto a ser “entregue” ou “depositado”. Trata-se de um esforço de busca em conhecer – o educador também passa a se reconhecer como educando neste processo de abertura. A alfabetização, portanto, deve considerar as relações tecidas entre sujeito educador e educando mediatizadas pelo mundo a ser desvelado de forma conjunta, solidária e na luta por sua transformação.

Sobre a concepção da Educação Popular

A Educação Popular, precisa compreender intencionalidade emancipatória. Esta emancipação ocorre por meio do diálogo que conduz os sujeitos à visão crítica acerca das relações sociais de produção que perpetuam discursos e práticas, as quais tendem a homogeneizar os educandos. A partir desta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia conjuntamente, de maneira a partilhar saberes e fazeres, com a finalidade de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória. Assim,

Educação popular é aquela que, ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito, e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas. (Brandão, 2006, p.10).

Assim, a perspectiva defendida por Freire, não se conforma em aceitar respostas fixistas e fatalistas que tendem a perpetuar desigualdades. Com isso, os sujeitos envolvidos nesse processo questionador tornam-se protagonistas do enredo social, instigando mudanças e rupturas por meio de sua curiosidade epistemológica – exercício este que leva à criticidade.

Ao reivindicar a Educação Popular como uma Pedagogia do Oprimido, é interessante destacar os elementos fundamentais para a abordagem dessa pedagogia da libertação, a qual só pode ser construída com, e não para, o oprimido.

Freire (1987) apresenta a relação entre desumanização e humanização ao ressaltar a possibilidade da vocação ontológica do ser mais: na medida em que o sistema reproduz processos de opressão e alienação, desumanizando os sujeitos, a negação dessa condição, expressa nas lutas em busca de uma outra lógica, que não a do mercado, demonstra a infinitude do ser. Esse ser, inacabado, inconformado com sua condição (de ser menos), portanto consciente de tal situação no mundo, ao realizar os enfrentamentos dessa concretude, protagoniza um duplo processo: o de denunciar a realidade e o de anunciar outras possibilidades de fazer-se no mundo e de fazer o mundo. Assim:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 1987, p.17).

Neste horizonte, o processo de humanização é possível, sobretudo necessário, na busca pela superação da sociedade de classes. Mas qual seria o fermento para essa superação? É viável uma superação da contradição opressores-oprimidos? É impossível a libertação do oprimido pelo opressor. O opressor também desumanizou-se no caminho, qualquer tentativa de libertação do oprimido pelo opressor é falsa generosidade. Desta forma, é na luta que o oprimido encontra possibilidade de vir a ser mais, o mesmo não ocorre com o opressor. É no enfrentamento pela superação da alienação, da opressão, que o sujeito realiza o processo de humanização, é um projeto “para si” e “com o outro”.

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (Freire, 1987, p.17).

Com efeito, a negação da falsa generosidade ocorre na busca pela “restauração da humanidade”. Um caminho que só pode ser feito pelos expropriados, esfarrapados do mundo, que, a partir da consciência histórica, encontram, na práxis, pensando sobre as ações e encontrando novas formas de agir, no horizonte da transformação, a possibilidade emancipatória. É nesse percurso que se faz urgente uma Pedagogia do Oprimido, já que é:

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 1987, p.18).

Se os homens estão em constante transformação, o movimento dialético também está presente no campo da educação, ao menos na educação que se pretende libertadora; negadora da reprodução das exclusões, dos mecanismos que apequenam os atores sociais e das injustiças perduradas historicamente. Ora, se a luta exige consciência, é nela que essa consciência constitui-se, viabilizando o homem a vir-a-ser. A Pedagogia do Oprimido é um caminho que, trilhado no coletivo, auxilia os sujeitos a compreenderem que seu objetivo não se pauta na identificação com o opressor, quando se entende não mais oprimido e tornando-se, assim, um “novo homem” – porém, agora, opressor.

Essa mesma pedagogia deve auxiliar sua transformação no sentido emancipatório, no qual, daí sim, um processo que além de reconhecer sua condição, transforma de maneira libertadora. Do contrário, a “sua aderência ao opressor não possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (Freire, 1987, p.18).

Assim, pode-se afirmar que a alfabetização em Freire, é compreendida dentro da proposta da Educação Popular. Nesta relação, não é possível, pensar em processos de letramento sem ser num sentido crítico e libertador.

O retorno de Freire ao país e a continuidade do trabalho com a alfabetização

É desse modo que iremos fazer a análise da primeira exposição realizada por ocasião da abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nela Freire nos apresenta alguns esclarecimentos necessários que servem para refletirmos sobre nossa ação enquanto educadores no Programa mais Educação com práticas voltadas para o letramento. A seguir destacamos alguns pontos fundamentais para o alargamento de nossa compreensão sobre nossa vivência educativa dentre eles:

1. A leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2009, p.11);
2. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2009, p.11);
3. A compreensão do texto ao ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (Freire, 2009, p.11).

Com essas afirmações Freire nos demonstra que a realidade é o pano de fundo no estabelecimento de nossa compreensão sobre e no mundo em que vivemos. Também nos leva a pensar que ninguém escreve num vazio. Nesse sentido, os nossos textos são sempre carregados de contextos. Carregamos

conosco nossos contextos. As relações se desenvolvem a partir das interações que estabelecemos nos contextos, são expressões de nossos mundos da vida aonde procuramos dar sentido as nossas experiências.

O recurso que Freire utiliza para demonstrar esse movimento propiciado pela leitura de mundo ocorre a partir de uma bela viagem a sua infância (animais, plantas frutas até chegar a escola) e a tudo que pertencia ao seu mundo da vida. Mundo da vida aqui entendido a partir do conceito de Habermas quando considera o mundo da vida como o tecido que desde já todos nós nos encontramos colados em nossa realidade a partir dos nossos arranjos existenciais com nossas singularidades:

daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado de súplica ou de raiva, Joli o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar onde se achava comendo e que era seu (Freire, 2009, p.13).

De certa forma nessa leitura estão expressos todos os entes que merecem representação no seu arranjo cultural demonstrando bem como a não segregação da relação homem-natureza. Além disto, compreende-se o quanto as histórias e trajetórias de vida são indispensáveis na elaboração do projeto de sociedade. Os seres humanos são fruto de suas relações e experiências, claro, sempre havendo a possibilidade de intervenção na realidade.

A seguir Freire demonstra como o exercício da leitura de mundo permite ao sujeito a renovação de sentido existencial:

no esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. (Freire, 2009, p.14).

Outro aspecto destacado por Freire refere-se a dimensão de ludicidade que essa leitura de mundo propicia e de certa forma o respeito ao tempo presente vivido pela subjetividade quando considera que esse processo “não fez em mim um menino antecipado em homem”, um racionalista de calças curtas” (Freire, 2009, p.15). Para além disso, esse exercício era constantemente movido pela curiosidade. Curiosidade essa que emerge a partir do seu arranjo existencial dos aspectos presentes em seu mundo vivido.

Essa dimensão está presente nas relações de aprendizagem que estabelecia a partir do seu meio ou de seu mundo imediato como vemos: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, a sombra das mangueiras, com palavras

do meu mundo e não do mundo maior dos seus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz” (Freire, 2009, p.15).

Nesse movimento mimético e criativo Freire relembra aspectos positivos em seu processo de escolarização. Como a temática central da sua narrativa é a leitura ele apresenta no texto a figura do seu professor de língua portuguesa que teve no curso ginasial. Na sua compreensão esse professor permitiu o encantamento e a aprendizagem para além dos aspectos gramaticais, afirma que nas suas aulas “os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (Freire, 2009, p.17).

Aproveita para criticar essas leituras focadas na memorização que no seu entender não resultam em conhecimento algum. Também denuncia a necessidade de lermos infinitas quantidades de páginas quando existem documentos com poucas páginas e carregados de sentido como por exemplos as *teses sobre Feurbach* de Marx que possuem apenas duas páginas.

Não esquece com isso de valorizar a leitura das obras consideradas clássicas e de defender a disciplina intelectual como condição necessária em nossas compreensões de mundo. Este aspecto está muito vinculado com a chamada “rigoriedade metódica” que o educador destaca ao longo de sua trajetória no campo educativo. Este elemento é coerente com a prática educativa progressista, pois configura-se enquanto fundamento de uma ação política, intencional, com responsabilidade frente a busca da retomada da curiosidade epistemológica e rumo à construção crítica.

Cabe lembrar que para o autor, ao problematizar elementos necessários ao educador no horizonte da concepção que defende, ensinar a “pensar certo”, parte desta busca comprometida com o aprendizado dos (as) educandos (as) e do próprio educador em sua atividade docente. (Freire, 1996). Portanto, o adestramento, o qual emerge de uma instrução memorizada, sem a relação com o mundo que cerca o sujeito educando, torna-se um mecanismo antagônico ao processo de reconhecimento de si mesmo como agente transformador da sociedade.

Com efeito, ensinar a pensar certo, é ensinar a questionar as “verdades” impostas e banalizadas em certos discursos. Isto só é possível a partir do estudo, das leituras sobre os temas que interessam à vida em sociedade. Ao fazer esta análise do ponto de vista do par dialético teoria e prática, sem a responsabilidade de buscar aportes por meio da produção científica, de estudiosos sobre os mais diversos temas que compõe nossas pautas de luta, o sujeito que se ocupa do campo de ação passa a ser ativista e não militante.

Como esperado, é claro que Freire assume uma posição destacada em defesa da Alfabetização de Jovens e Adultos a ponto de considerá-la “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador” (Freire, 2009, p.19).

Esse exercício de leitura do mundo promove uma relação entre educador e educando onde um necessita do outro. Sem dúvida esse processo é salutar desde que não anule o outro. Para Freire “não significa a ajuda do educador de anular a criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na sua leitura desta linguagem” (Freire, 2009, p.19).

Sobre este aspecto o educador, que se quer crítico, o qual instiga a criticidade dos (as) educandos (as) nesta relação, ao aproximar o conteúdo da vida e das experiências dos sujeitos, amplia a concepção de linguagem, de cultura e de política. Os sujeitos, deste modo, ao questionarem certas relações, passam a compreender a realidade de um modo menos fatalista em face das injustiças. Neste processo de reconhecimento (das letras, do mundo, das palavras, da vida e de si mesmo) é viável a construção de uma ação contra-hegemonia (Freire, 2009).

Nos encaminhamentos finais Freire destaca outra grande contribuição da leitura de mundo em relação a leitura da palavra: a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 2009, p.20). Para isso demonstra como esse processo ocorre por exemplo no contato nos processos de alfabetização com pedreiros onde as palavras conforme Freire se apresentam “grávidas de mundo” a partir da cultura popular do povo.

Nesse contexto faz-se necessário que possamos criar um processo de decodificação da palavra a partir do exercício da percepção crítica das temáticas que nos atravessam. Enfatiza e destaca a importância da leitura crítica de mundo. Aqui destaca-se o quanto a criatividade é um elemento importante no processo de letramento.

Acerca desta questão, cumpre salientar que Freire articula a ética à estética ao abordar o tema da criação e reinvenção do mundo. Um espaço que necessita de transformação devido a lógica domesticadora, dominante e destrutiva. Assim, reescrever é recriar a existência. É abrir espaços para as “bonitezas” que compõem a vida humana e suas relações com o mundo.

Os aspectos até aqui destacados traduzem a perspectiva de uma leitura de mundo que além de ser expressão de nossas vivências, reforça e nos orienta o sentido fundamental de sempre pensarmos as ou buscarmos conceber a educação a partir do lugar de onde ela se expressa.

Considerações como releituras permanentes: porque ler também é reinventar!

A partir da retomada com relação aos caminhos que Paulo Freire trilhou ao preocupar-se com o analfabetismo da linguagem escrita, é imprescindível apontar alguns desdobramentos do processo de alfabetização junto aos jovens

e adultos numa perspectiva de Educação Popular. Consideramos que o legado de Freire no que tange à alfabetização está, sobretudo, na consolidação de uma proposta pedagógica que transcende as práticas educativas no âmbito do ensinar a ler e a escrever.

Ao reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem devem estar articulados a uma concepção educativa, que considera a existência humana como condição ontológica para uma prática libertadora, Freire revoluciona o ato de ensinar. Historicamente, o campo formativo é disputado por interesses de sistemas, governos, setores público e privado, sob uma lógica dominante que se mostra opressora e desigual. Freire, reivindica mais que um projeto de alfabetização; mas enxerga neste, a possibilidade de construção, até mesmo consolidação, de um projeto de sociedade.

Assim, as contribuições que o educador lança no âmbito da educação vão ao encontro da proposta de superação de uma sociedade desigual, opressora, que subalterniza e empurra os esfarrapados do mundo às mazelas de um projeto para “ser menos”: menos crítico, menos curioso, menos gente. Compreendemos que Freire, assim como demonstra aprender junto aos movimentos sociais populares, auxilia na própria constituição destes ao mesmo tempo em que problematiza uma escola apartada de vida e de movimento.

É na abertura por meio da viabilidade da escola dialogar com os sujeitos que a integram, com a comunidade, com as associações, espaços de cultura e produção de saberes, que sua vida e obra marcam o campo educativo. Para além disto, é reconhecendo que os diferentes espaços são educativos; é politizando o ato de ler e escrever o mundo que Freire enriquece o pensar e fazer pedagógicos. Afirmamos que esta nova forma de ler o mundo ganha maior compreensão enquanto horizonte de uma Educação que se adjectiva “Popular”. Para além de uma modalidade educativa, identificamos com a contribuição de Paulo Freire, uma concepção de sociedade.

Com efeito, as palavras transbordam experiências, ultrapassam processos de treinamento e adestramento e por isto, Freire as reconhece como palavras grávidas de mundo, as quais alcançam densos sentidos compreensivos. Logo, a leitura de mundo, como demonstramos no texto, insere criticamente e existencialmente os homens e as mulheres no mundo. Consideramos esta concepção de leitura de mundo inspiradora de práticas de letramento

Portanto, as experiências que Freire partilha conosco no que tange à alfabetização, exige o reconhecimento do mundo da vida. Tarefa esta que só é possível se realizada em redes, em coletivos, na luta pela pronúncia da palavra dos oprimidos e pela releitura constante deste mesmo espaço de existência, recriando e transformando na radicalidade do “ser mais”. Lembramos que neste momento que vivemos no Brasil um momento de democracia em risco, é necessária a leitura em busca da compreensão, de novos horizontes libertadores e humanizadores.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mário B. *Paulo Freire no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra*. São Leopoldo. Estudos Teológicos, v. 45, n. 2, 2005. p. 107-116.
- BRANDÃO, Carlos. R. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 95 páginas.
- BRASIL. *Decreto nº 9.403*, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. Decreto lei Nº 9.403, de 25 de Junho de 1946. Rio de Janeiro, DF, 1946.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 104 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 205 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 189 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 336 páginas.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. 184 páginas.
- FREIRE, Paulo; BETO, Frei. *Essa escola chamada vida – Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho*, ed. 11, São Paulo: Editora Ática, 2001.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. V. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. V. 2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.
- PEREIRA, Vilmar A. (et al). *Anais do XIX Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire Reinventando Paulo Freire na atualidade pedagogias na luta contra as opressões*. 01. ed. Rio Grande: FURG, 2017.
- PEREIRA, Vilmar A.; DIAS, José Roberto L.; TELMO, Bruna. *Educação Popular e a Pedagogia da Contra Marcha: uma homenagem a Gomerindo Gomerindo Ghiggi*. 1. ed. Passo Fundo: Méritos, 2013.