

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

LEITURA DO MUNDO EM PAULO FREIRE

*Linha severa da longínqua costa
quando a nau se aproxima ergue-se a encosta
em árvores onde o Longe nada tinha;
mais perto, abre-se a terra em sons e cores:
E, no desembarcar, há aves, flores,
onde era só, de longe a abstrata linha.*

Fernando Pessoa (1995:78)

No último livro que publicou em vida, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a **leitura do mundo** que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que este é parte (...) não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (Freire, 1997:90). (Grifo nosso.)

Nas “Conclusões” de sua tese de concurso, a que deu o título *Educação e atualidade brasileira*, para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959)¹, Paulo Freire destaca:

Após o desenvolvimento de nosso trabalho, parece-nos lícito chegar às seguintes fundamentais conclusões:

- a) Que, para ter força instrumental, para ser “agente de los cambios sociales”, na expressão de Mannheim, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica.

¹ Em 2001, José Eustáquio Romão contextualizou e publicou essa obra de Paulo Freire pela Editora Cortez. É a essa nova edição a que estaremos nos referindo aqui, citando-a como: (Freire, 2001).

b) Que essa relação de organicidade implica um **conhecimento crítico da realidade** para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor (...).

g) Que a transitividade ingênua precisa ser promovida pela educação à crítica, a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem, através de que, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações (Freire, 2001:113 e 114). (Grifo nosso.)

Desde *Educação e atualidade brasileira* até seu último livro publicado em vida, *Pedagogia da autonomia*, o tema da **leitura do mundo** perpassa a obra de Paulo Freire. É um dos fios que, entrelaçado a outros, foi-lhe permitindo tecer a “educação como prática da liberdade”. A leitura do mundo em Paulo Freire ganha relevância tanto como **passo, o primeiro, o fundamental do seu método**, quanto como caminho para construir a “prática de pensar a prática”.

Leitura do Mundo na teoria do conhecimento de Paulo Freire

Por que Paulo Freire recorre à leitura do mundo no processo educativo e na formulação da sua teoria do conhecimento?

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, foi revelando o compromisso com uma nova maneira de educar que contribuísse para que as pessoas pudessem analisar melhor a realidade vivida e fossem capazes de agir sobre essa realidade, transformando-a.

Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história.²

² Entrevista concedida a Walter José Evangelista em 1972 (in Beisiegel, 1982:19).

O próprio autor e alguns estudiosos de sua obra, como Celso de Rui Beisiegel (1982), Carlos Alberto Torres (1997) e Moacir Gadotti, (1996), revelam a importância da leitura do mundo em sua teoria do conhecimento e em sua práxis. Para Paulo Freire, o processo educativo pressupõe conhecer a maneira como mulheres e homens, educandas e educandos, interpretam o mundo. O seu trabalho partia sempre dos níveis e das formas como os educandos compreendiam a realidade e não apenas da forma como ele, educador, interpretava-a. Ele estava preocupado em elaborar uma pedagogia comprometida com a melhoria das condições de existência das populações oprimidas, e essa pedagogia não seria construída ignorando a realidade em que estavam inseridos os educandos a quem ela se dirigia e tão pouco ignorando a leitura do mundo que dela eles faziam.

Em *Educação e atualidade brasileira*, Paulo Freire reflete sobre a realidade brasileira do final da década de 50 e sobre o tipo de educação oferecida à população: “inautêntica” e “inorgânica”.

Paulo Freire apontava como um dos grandes problemas de nossa educação a **inexperiência democrática** e a centralidade na palavra, no verbo, nos programas, no discurso. Para ele, uma série de **razões históricas** explicava nossa inexperiência democrática, entre elas a colonização à base do grande domínio; as estruturas feudais de nossa economia; o isolacionismo em que crescemos; o “todopoderosismo” dos senhores das terras e das gentes; o poder do capitão-mor, do sargento-mor, dos governadores gerais; a fidelidade à coroa; o gosto excessivo da obediência; a escravidão, as proibições inúmeras à nossa indústria, à produção de tudo que afetasse os interesses da metrópole; a educação jesuíta, verbosa e superposta à nossa realidade etc. Tudo isso contribuiu para criar um clima cultural desfavorável ao surgimento do regime democrático entre nós.

Cada vez mais nos convencíamos ontem, e nos convencemos hoje, de que o homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente (Freire, 2001:15).

Era preciso, segundo Paulo Freire, construir um conhecimento autêntico (que partisse da realidade brasileira, que desse respostas aos problemas vividos pelo povo) e orgânico (em estreita relação com a realidade vivida, buscando transformá-la). Defendia a tese de uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, que promovesse a mudança social. E não haveria mudança sem a compreensão crítica da realidade vivida, ou seja, sem a leitura do mundo.

Dai, o papel da educação seria, então, o da conscientização e o conhecimento construído através do processo educativo teria a função de motivador e impulsionador da ação transformadora. Nessa perspectiva, o ser humano deveria entender a realidade como modificável e a si mesmo como capaz de modificá-la. Sua pedagogia deveria proporcionar aos educandos a compreensão de que a forma de o mundo estar sendo não é a única possível, ela deveria abrir espaços para pensar como possibilidade tudo aquilo que a totalidade opressora apresentava como determinação.

A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, o desvelamento da realidade opressora e, de outro, a ação sobre ela para modificá-la.

Na sua acepção original, conscientização implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa, ou melhor, um grupo de pessoas que se conscientiza — sem esquecer que ninguém conscientiza ninguém, mas que os homens e as mulheres se conscientizam mutuamente através de seu trabalho cotidiano — é aquele que tenha sido capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas (o porquê da exploração, por exemplo). Esse descobrimento deve ser acompanhado de uma ação transformadora (de uma organização política que possibilite a dita ação, ou seja, uma ação contra a exploração). Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora.

*A leitura do mundo ou leitura da realidade*³ passa pela análise da prática social:

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da “leitura” da realidade através da análise correta da prática social (...) Na pós-alfabetização, a leitura da realidade social continua, de forma aprofundada, já agora, porém, associada a um saber fazer especializado, de natureza técnica, a que se junta um maior domínio da linguagem, um conhecimento mais agudo da organização econômica e social da história, da geografia, da matemática, etc. (Freire, 2001:110).

As reflexões que o levaram à leitura do mundo como passo fundamental de seu método e de sua própria práxis estão ligadas à concepção de ser humano e de educação subjacente à sua obra.

Para Freire, refletir sobre educação é refletir sobre o ser humano; educar é promover a capacidade de interpretar o mundo e agir para transformá-lo.

Fundamentado em estudos filosófico-antropológicos⁴, entendia o ser humano como “ser de relação”, caracterizado pela sua “incompletude”, “inacabamento” e pela sua condição de “sujeito histórico”.

A educação, na perspectiva freiriana, considera a historicidade dos seres humanos. São seres que “estão sendo”, “seres inacabados”, “seres inconclusos”. “(...) Seres situados em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles” (Beisiegel, 1982:204), por isso passível de mudança, de transformação. Porque os seres humanos são inconclusos e incompletos, e dessa condição têm

³ Paulo Freire usa a expressão leitura do mundo e “leitura da realidade” em muitas passagens da sua obra com o mesmo sentido. Raramente usa a expressão “leitura do real”, como no livro *A importância do ato de ler* (Freire, 1989:29): Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto.

⁴ Em *Pedagogia da luta*, Carlos A. Torres (1997:175) destaca algumas correntes filosóficas que influenciaram o pensamento freiriano e determinaram a concepção de ser humano subjacente à sua obra: o *pensamento existencial* (o homem como ser em construção), o *pensamento da fenomenologia* (o homem constrói sua consciência com intencionalidade), o *pensamento marxista* (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infra-estrutura e no condicionamento ideológico da superestrutura ou, nas palavras do próprio Freire, “para entender os níveis de consciência é preciso ver a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação a uma infra-estrutura”) e a *filosofia hegeliana* (o homem,

consciência, e porque a realidade é dinâmica, construída social e historicamente, a educação constitui-se num processo contínuo, permanente, e tem como ponto de partida o ser humano em seu estar sendo aqui e agora, buscando a sua transformação e a da realidade em que está inserido. Para Paulo Freire, a consciência do inacabamento é também importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança: “Só na convicção permanente do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto” (Freire, 1999:61).

A teoria freiriana reconhece que a capacidade de conhecer não é privilégio de algumas pessoas, mas faz parte da natureza humana que, além de conhecer, é capaz de saber que conhece. O ser humano é visto como ser inacabado e, ao mesmo tempo, como alguém capaz de refletir e de tomar consciência de sua incompletude e inacabamento. Em seu inacabamento e na sua incompletude e na autoconsciência desse fato, Freire encontra o núcleo que sustenta o processo de educação.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente processo de busca (...). É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados (Freire, 1997:64).

A leitura do mundo, passo fundamental da teoria do conhecimento em Paulo Freire, visa à compreensão do mundo e à transformação da realidade, como já afirmamos anteriormente, mas ainda nos cabe esclarecer o que vem a ser o **conceito de realidade** na obra freiriana.

O significado freiriano de realidade inscreve-se na concepção materialista dialética, tal como a abordou Karel Kosik em *Dialética do concreto*.

Para Kosik, assim como para Paulo Freire,

acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético —

como autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se em direção à Ciência, pela dialética,

isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída —, se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta — que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos — o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (Kosik, 1976:36).

Kosik nos mostra que conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma totalidade concreta. “Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976:35). Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrosocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Então, insistimos, **ler a realidade** significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético, significa captar a “totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (Kosik, 1976:36).

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Este é o esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos.

aquilo que é “em si”, passa a ser “em si e para si”).

O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (...)

A decodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (Freire, 1981:114).

Partindo de questões locais, do estudo da realidade mais próxima, Paulo Freire estabelece sempre a necessária relação entre o local e o global. Em *Cartas à Guiné Bissau*, na carta n. 3, refletindo sobre o trabalho de alfabetização que os educadores vinham desenvolvendo sob sua assessoria, destaca:

Assim, a temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal (...). O primeiro aspecto que sublinharei é a possibilidade que se tem, por exemplo, de, ao estudar-se a geografia do arroz, estudar-se a geografia do país, ao estudar-se a história do arroz, discutir-se a história do país, a história das primeiras resistências ao invasor; a história da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné-Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial (Freire, 1980:136).

No processo de construção do conhecimento, ele parte sempre de temas relacionados ao contexto do educando e da compreensão inicial que este tem do problema, para, através de um processo dialógico, da relação entre educandos e educadores, ir ampliando a compreensão dos alunos, construindo e reconstruindo novos conhecimentos.

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (...). Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado (...) deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local (Freire, 1992: 86 e 87).

Adotar a totalidade como categoria fundamental para a leitura do mundo levou Freire a propor uma prática pedagógica que prioriza as relações dialógicas. O **diálogo** torna-se condição para o conhecimento. Paulo Freire não nega, no entanto, a dimensão individual, o esforço pessoal, para a sua construção, mas esclarece que essa dimensão é insuficiente. O ato de conhecer se dá num processo social e é o diálogo o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo em sua totalidade e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber. Nisso se constitui uma das principais funções do diálogo, que se inicia quando o educador busca a temática significativa dos educandos, procurando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. **A educação, numa perspectiva libertadora, exige a dialogicidade, portanto, a leitura do mundo coletiva.** É a partir dela, do conhecimento do nível de percepção dos educandos, de sua visão do mundo, que Freire considera possível organizar um conteúdo libertador. A realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, revelando ao educando que a realidade local, existencial, possui relações com outras dimensões: regionais, nacionais, continentais, planetária e em diversas perspectivas: social, política, econômica que se interpenetram.

O ato de educar, diz Moacir Gadotti (1996), não pode ser confundido, em Paulo Freire, com mera transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, ele implica o diálogo, o que significa que aquele que educa, educa-se, isto é, está aprendendo também. Sua proposta se diferenciava da pedagogia tradicional porque reconhecia no educador também um educando. Para Paulo Freire, ninguém poderia ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado, nem totalmente ignorante e plenamente sábio.

O diálogo, para o pensamento freiriano, dá-se sob algumas condições. Para Paulo Freire, ele não existirá sem uma profunda **relação amorosa com o mundo e os homens**: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (...). Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1981:94). Em nota de rodapé, acrescenta:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor. (...) Não é devido à deterioração a que submete a palavra amor no mundo

capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa (...). Guevara, ainda que tivesse salientado o 'risco de parecer ridículo', não temeu afirmá-lo "Dejeme decirle (... declarou, dirigindo-se a Carlos Quijano...) a riesgo de parecer ridículo que el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar um revolucionario auténtico sin esta calidad" (Freire, 1981:94).

Não se trata de um amor ingênuo, não se trata do amor daquele que, ao ser agredido, docilmente se submete a novas agressões. Fala de um amor comprometido com a vida, que promove a vida. Fala de um amor "armado" para que a esperança na mudança, a esperança na possibilidade de construir um mundo melhor, mesmo em condições adversas, não se esmoreça e alimente o permanente diálogo e compromisso.

E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que (...) não acredito que, sem uma espécie de "amor armado", como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer (Freire, 1995:57).

Em *Pedagogia da autonomia*, fala da necessidade de

estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa [esclarecendo que] esta abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la (...). Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade (...). A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade (Freire, 1997:160).

Outra condição que a relação dialógica impõe é a **humildade**. Não haverá diálogo entre educador e educando quando aquele se reconhecer como o único a possuir saber e este o que deverá recebê-lo. A humildade está presente no educador que se reconhece ser incompleto e inacabado — tendo sempre, portanto, algo a aprender — e reconhece que o educando também é portador de conhecimento, tendo, nesse sentido, algo a ensinar.

A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? (Freire, 1981:94 e 95).

Paulo Freire afirma: “A humildade me ajuda a jamais me prender no circuito de minha verdade” (Freire, 1995:56) e nos ajuda a entender que a leitura do mundo individual é incompleta e insuficiente e só a relação dialógica vai permitir apreender criticamente o contexto em que estamos inseridos.

A fé nos seres humanos é outra exigência da dialogicidade. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais” (Freire, 1981: 95). **Está aberto ao diálogo aquele que entende o ser humano como sujeito histórico, capaz de agir no contexto em que vive e construir novas realidades. Dialoga aquele que sabe da capacidade de o ser humano “renascer”, rever-se, reinterpretar-se, de aprofundar a compreensão sobre seu estar sendo no mundo e sobre seu próprio mundo e transformá-lo.**

Além do amor ao mundo e aos homens, da humildade e da fé, Paulo Freire fala-nos da necessária confiança e esperança para a relação dialógica se concretizar.

“A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. (...) Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos” (Freire, 1981: 96)

Sem a esperança, que nos estimula, dá sentido, movimenta nossas ações em direção ao projeto com o qual sonhamos, não pode haver diálogo.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo na esperam do seu quefazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril (...)

Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. (...) Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático.(Freire, 1981: 97)

Porque somos seres incompletos, seres em construção, e porque nos abrimos ao diálogo, aprendemos com os educandos no processo educativo. Segundo Moacir Gadotti (1996), a educação torna-se um processo de formação mútua e permanente. No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto o professor são concebidos como pesquisadores críticos. O diálogo é uma exigência ao mesmo tempo pedagógica e existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediatamente vivido, inserindo-o em totalidades maiores. Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei de tudo, de que sou o "maior". Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho de conhecer (Freire, 1997:153).

Para Freire, a **educação é um ato político**. Ela, por conter uma intencionalidade sempre, jamais será neutra. Estará contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto.

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (...). Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (...). Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a 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, reacionariamente pretende imobilizar a História a manter a ordem injusta (Freire, 1997:110-115 e 123).

Para Paulo Freire, os seres humanos, ao objetivarem o mundo, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao serem capazes de decidir sobre suas atividades, em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos, tornam-se capazes de ultrapassar as "situações-limites"⁵. O processo de conscientização conduz à transformação dessas "situações-limites" em "inéditos viáveis".

Ele informa que, na sua própria alfabetização, no chão do quintal da sua casa, à sombra das mangueiras, a leitura da palavra estava colada ao seu mundo de tal forma que a leitura da palavra acabava sendo uma leitura da "palavramundo". Não se trata, então, apenas de pronunciar a palavra. Trata-se de pronunciar o mundo. Nesse contexto, "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, 1989:20). Nesse processo de leitura e de releitura do mundo, de leitura e de releitura da palavra, uma leitura mais crítica do mundo e da palavra forma o sujeito, que constrói uma visão de mundo e que pode, a partir dessa visão, não apenas vê-lo, entendê-lo melhor, mas pode, assim fazendo, entender melhor como ele é capaz de mudar pela nossa ação.

É nesse momento que se cria a necessidade de compreender a realidade do educando, problematizando-a. Nessa problematização, o educador desafia os alunos com questões para que opiniões e relatos surjam. O educando dialoga com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade. Essas discussões permitirão ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizada para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

Uma "readmiração" da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém, com uma visão mais crítica e mais generalizada. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

É importante ressaltar, porém, que **o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-**

⁵ Estas eram, para Álvaro Vieira Pinto, "não o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades; não são a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais" (Álvaro Vieira Pinto, in FREIRE: 1981:106).

classe, tendo condições de interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral.

Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura de mundo seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

qualquer esforço de educação popular (...) deve ter um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (Freire, 1982:33).

(...) A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (Freire: 1982:69).

A escola que se quer cidadã não pode prescindir da leitura criativa do “mundo da experiência” dos alunos com os quais trabalha para contemplar em seu projeto o projeto de vida daqueles que dela fazem parte e tornar o conhecimento ali construído significativo às suas vidas.

Sem desconsiderar a leitura da palavra escrita, Paulo Freire destaca outras formas de se perceber o mundo. Através dos sentidos, de outras linguagens, dos gestos, da música, da dança, da mímica, dos desenhos etc. vamos fazendo leituras do mundo..

No processo de construção da Leitura do Mundo, é de fundamental importância não nos prendermos apenas a questionários, entrevistas, observação contínua. Como seu objetivo é uma aproximação crítica e, acrescentamos, criativa da realidade para que, compreendendo-a, a escola possa projetar seu futuro, possa reinventar sua práxis, ressaltamos a necessidade de a leitura considerar o aspecto lúdico (pelo que tem de criador, envolvente, e de possibilidade de favorecer a construção do grupo), a estética, a sensibilidade e a criatividade (no que elas têm de pedagógico e sedutor), as potencialidades de expressão do mundo através de outras linguagens que não só a escrita e a falada. A Leitura do Mundo deve contar com a interface das linguagens de todas as áreas do conhecimento presentes no espaço escolar e de todos os sujeitos

envolvidos no processo educativo permitindo, assim, uma leitura mais abrangente do contexto e aumentando as possibilidades de surgirem propostas que a reiventem.

Paulo Freire, numa das cartas à Guiné-Bissau, dirigindo-se aos educadores para orientá-los sobre as “codificações” que deveriam fazer para continuidade de seu trabalho pedagógico, destacou a importância dessas linguagens:

elas (as codificações) são representações de aspectos da realidade; expressam “momentos” do contexto concreto. (...) a codificação pode ser: visual, auditiva, tátil, áudio-visual (...) a visual por sua vez pode ser: pictórica – pintura, desenho, fotografia; gráfica – linguagem escrita; mímica – expressão do pensamento por meio dos gestos (FREIRE, 1978:111).

Ao mencionar a mímica, acrescentou em nota de rodapé:

Refiro-me ao possível potencial que a mímica, como expressão corporal, possa ter em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante (...) em que o corpo consciente, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos. Nesse sentido, talvez fosse interessante pensar no emprego de jogos mímicos, como codificações e, nas codificações pictóricas, dar ênfase ao movimento (FREIRE, 1978:111).

Gianni Rodari (1982) afirma que a

Criatividade’ é sinônimo de ‘pensamento livre’, isto é, de capacidade de romper cotidianamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), (...) que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo (RODARI, 1982:140).

Nesse sentido, não podemos pensar em *Leitura do Mundo* e em sonho, em projeto sem trabalhar a fantasia, a poesia, o jogo, a brincadeira, enfim, aquilo que tem ver a com o coração, a emoção, a intuição, a estética, a invenção.

Em relação à poesia, Gianni Rodari afirma que através dela é possível interromper “o estado habitual, a ‘cotidianidade’ da vida – qual um sonho – com o objetivo de renovar a vida, de manter sempre vivo em nós o próprio sentido da vida” (*Idem*, p. 145). Nessa mesma direção, destaca que

o procedimento da arte é o procedimento do estranhamento do objeto. Para fazer de um objeto um fato artístico é necessário extrai-lo do conjunto de fatos da vida... sacudir o objeto... extrair o objeto da série de associações habituais...” (Victor Sklovskij, in: RODARI, 1982:148).

A Leitura do Mundo precisa lançar mão de formas que possibilitem, ao mesmo tempo, ir-nos aproximando criticamente da realidade local e global em que estamos inseridos e ir permitindo a vivência de situações que sejam estimuladoras da capacidade inventiva e da criação de laços de afetividade, cumplicidade e comprometimento necessários ao processo educativo.

A realidade em que estamos inseridos exige um novo significado para a escola que seja compartilhado com os milhares de excluídos, que os fortaleça, que, diferente do mundo globalizado sob a ética do mercado, adote a “ética universal do ser humano” (Freire, 1997). A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania. Essa escola, em nosso país, já vem sendo construída, passo a passo, através do Movimento da Escola Cidadã⁶.

A importância do pensamento de Freire hoje não deve ser medida apenas pela teoria pedagógica por ele elaborada, mas, sobretudo, pela crença que ele despertou em seus leitores e ouvintes de que era possível mudar a escola; crença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir, de debater; crença no ser humano, crença em que ele não só pode, “mas deve discutir os seus problemas, os problemas de sua comunidade, os problemas de seu trabalho, os problemas da própria democracia” (Freire, 2001:90).

⁶ Veja sobre o Movimento da Escola Cidadã: Gadotti (1993), Silva (1998), Romão (2000) e Azevedo (2000).