

PAULO FREIRE S'ENTRETIENT AVEC MARCIO D'OLNE CAMPOS

III

Lecture du mot... lecture du monde



■ **PAULO FREIRE.** Nous avons souvent confronté, au cours de multiples rencontres, notre expérience à propos de l'alphabétisation. L'enseignement que tu as tiré de tes recherches en ethnoscience recoupe, sur bien des points, mes vues de pédagogue, et jette un jour original sur ce que j'ai appelé naguère la « lecture du monde ».

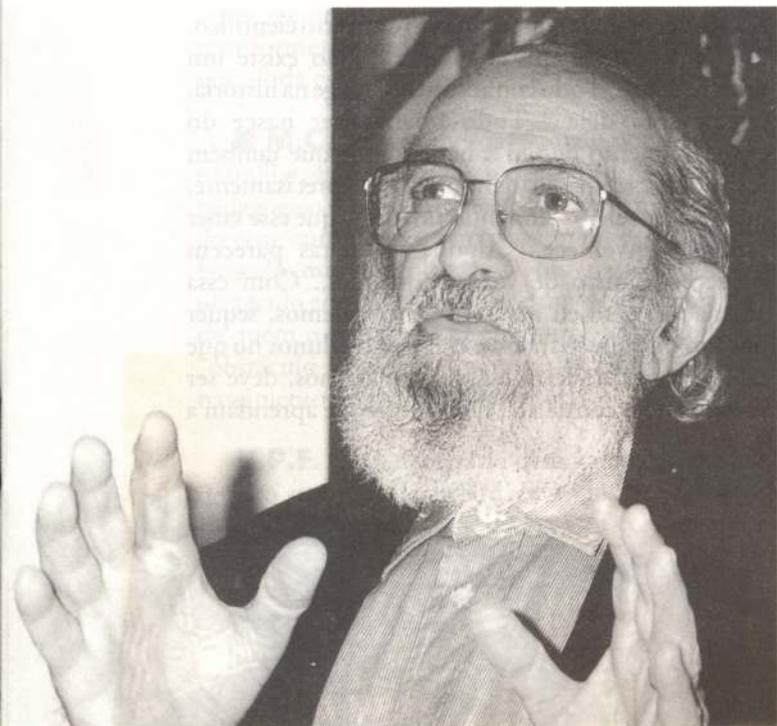
J'ai toujours répété, en effet, qu'il est impossible de penser l'alphabétisation en tant que lecture du mot, sans admettre qu'elle est nécessairement précédée d'une lecture du monde. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture équivaut à une « relecture » du monde.

Il ne faut jamais oublier cette évidence : les tout petits, bien avant de dessiner et de tracer des lettres, ont appris à parler, à manipuler le langage oral. A travers leur famille, ils ont lu la réalité du monde avant de pouvoir l'écrire. Par la suite, ils ne font qu'écrire ce qu'ils ont dit.

Tout processus d'alphabétisation doit intégrer cette réalité historique et sociale, l'utiliser méthodiquement pour inciter les élèves à exercer, aussi systématiquement que possible, leur oralité, qui est immanquablement liée à ce que j'appelle la « lecture du monde ». C'est même cette première lecture du monde qui pousse l'enfant à exprimer, par des signes et des sons, ce qu'il a appris de l'univers qui l'entoure.

L'alphabétisation implique de prendre cette réalité pour point de départ. Elle doit même s'y articuler. De cette source elle ne doit se couper à aucun prix. Au contraire, il faudra sans cesse y revenir, afin de permettre, grâce au surcroît de moyens de connaissance qu'apportent lecture et écriture, un déchiffrement approfondi, une « relecture » du monde tel qu'il a été une première fois découvert.

Selon les cultures, cet apprentissage s'ordonne autour de deux pôles de connaissance : d'un côté, le savoir « spontané », de l'autre le savoir « rigoureux » ou scientifique. On observe d'ailleurs, en chacun de nous, un conflit entre les deux. L'exigence de rigueur n'est jamais limpide, jamais débarrassée de l'idéologique : il reste toujours une trace d'idéologie dans la rigueur même avec laquelle on dénonce sa propre idéologie...



Este diálogo entre o grande pedagogo Paulo Freire e seu amigo Marcio D'Olne Campos, etnocientista e educador, é uma reflexão, ao mesmo tempo teórica e prática, sobre o ato de alfabetizar. Apoiados em suas vastas experiências, eles esboçam as condições e o sentido de uma autêntica educação popular.

■ **MARCIO D'OLNE CAMPOS.** Há muito me interesse pelas relações entre os diferentes tipos de conhecimento: popular, tribal e científico. A propósito do que você chama de “releitura do mundo”, o exemplo dos povos indígenas obrigou-me a rever radicalmente minha concepção do papel do educador.

A inexistência de escrita não impediu que esses grupos humanos — para consignarem sua leitura do mundo, para exprimirem seu contato íntimo com seu meio e com o universo — criassem outros instrumentos de transcrição e transmissão do saber, como os adornos, os ritos, os mitos e uma prática intensa da oralidade. O estreito intercâmbio com o meio ambiente suscita uma primeira leitura, original, que precede — e aliás, permite — a criação de signos e símbolos. A “releitura do mundo” associa-se portanto a um conjunto significante, anterior ao simbolismo do próprio alfabeto.

Esse é um ponto capital aplicável a quase todos os casos. Em nossa sociedade brasileira, por exemplo, com frequência se impõem às crianças, pela intimidação, signos arbitrários, não relacionados com sua experiência ou com a representação simbólica que dela fazem. O educador nem sempre está consciente de que existem outros símbolos além daqueles que deseja ensinar. Esse distanciamento é ainda mais marcante quando se trata de alunos provenientes de sociedades indígenas, cujos símbolos originais referem-se a mitos e ritos.

Nessa presença no mundo, que é própria de cada um, vejo o ponto de partida obrigatório do processo educativo, a razão de ser da alfabetização. Não se pode pedir a uma criança que, enquanto aprende a ler e a escrever, permaneça isolada como numa redoma de vidro e somente depois comece a ler o mundo!

■ **P.F.** Insisto em afirmar: o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno — ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social.



Página anterior, criança desenhando numa praia de Cabo Verde. A direita, pintura de Zhou Han, menino de seis anos. Essa pintura e as páginas 6 a 9 são de autoria de crianças chinesas. Seus trabalhos foram-nos amavelmente enviados da China por seu professor de arte e desenho.

Acontece que quase sempre a escola tende a desvalorizar esse saber prévio. Sempre me surpreende o desprezo com que a escola — salvo raras exceções, é verdade — trata tudo o que constitui a experiência perceptiva, existencial, a *vivência* da criança fora de seus muros. Dir-se-ia que a escola deseja apagar da memória e do corpo da criança essa outra linguagem que é sua maneira de ser, sua sensibilidade, sua primeira visão do mundo.

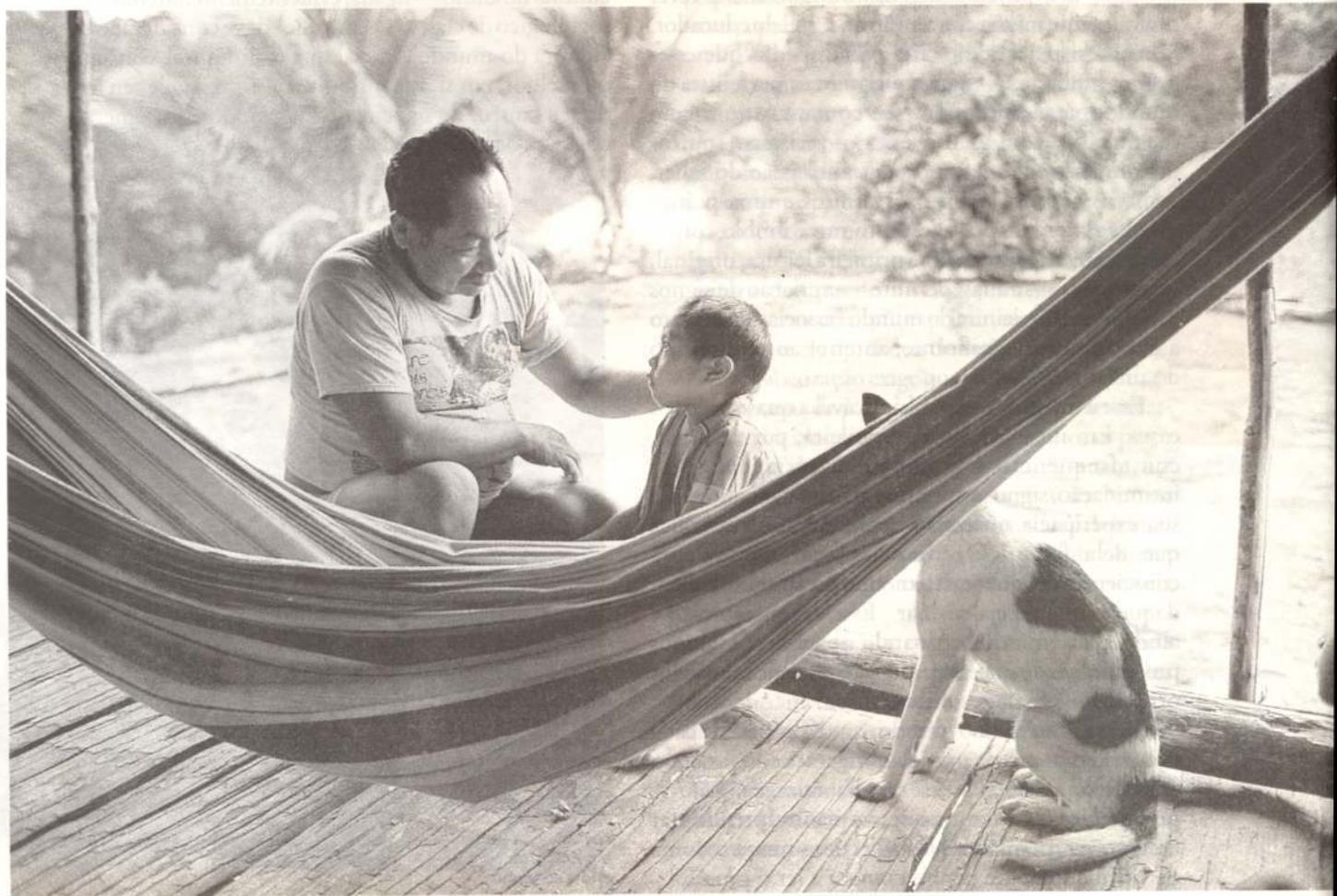
Essa falta de respeito pela bagagem existencial da criança tem conseqüências muito mais negativas do que geralmente se crê. Significa ignorar, por exemplo, os tesouros da astúcia, toda a inventividade desenvolvida pelas crianças dos meios desfavorecidos para se defenderem das agressões de um mundo que tende a oprimi-las.

Não me oponho à avaliação de conhecimentos na escola. Mas fico revoltado porque só se avaliam os conhecimentos propriamente escolares — como se, por decreto, nada de importante ocorresse fora da escola, ou do tempo escolar. Jamais se estabeleceu um elo suficientemente sólido entre o que a criança aprende na escola e o que aprende no mundo.

■ **M.C.** Esse mundo que ela já está decifrando.

■ **P.F.** Que não pára de decifrar! Nesse menosprezo por um “saber da experiência”, não apenas vejo uma escolha ideológico-política, mas também percebo uma certa incompetência científica. A escola é autoritária e elitista porque avaliza um saber inteiramente pronto, um saber pretensamente acabado.

Essa concepção do conhecimento é um erro científico, uma antiverdade epistemológica. Não existe um saber fechado. Todo conhecimento surge na história, jamais fora dela. Todo novo saber nasce do envelhecimento de um saber anterior que também foi inovador em seu tempo. Nasce, precisamente, quando se aceita — com humildade — que esse saber também envelhece. Alguns cientistas parecem esquecer-se disso de vez em quando... Com essa afirmação, nem eu nem você pretendemos, sequer por um instante, paralisar, encerrar os alunos no que sabiam antes de irem à escola. Para nós, deve ser justamente o contrário. Desejamos que aprendam a



saber melhor o que já sabiam antes, para que se transformem, por sua vez, nos criadores de um saber que ainda está por surgir.

■ **M.C.** Vamos abordar agora um tema que nos é familiar, a mim e a você: o papel do erro no trabalho pedagógico. Gaston Bachelard propôs uma pedagogia do erro: considerar o erro não um reflexo do espírito fatigado, mas um “obstáculo epistemológico” — um obstáculo ao ato de conhecer e um desafio à realidade de quem o enfrenta. O erro surge então como um “obstáculo ideológico” para negar a existência ou o nascimento de saberes diferentes.

■ **P.F.** Seria necessário democratizar o conceito de erro segundo Bachelard. Se todos os educadores vissem no erro não uma barreira ao conhecimento, mas um obstáculo de natureza ideológica, o erro iria se transformar, enfim, numa etapa necessária do conhecimento.

Tanto por palavras quanto por atos, o educador deve fazer o aluno compreender que o erro não é uma falta grave, uma prova de incompetência, mas, ao contrário, um momento legítimo de sua aprendizagem. Mais ou menos como alguém que, com toda naturalidade, procura com o olhar, primeiro à direita, um objeto que acaba descobrindo à esquerda...

Quando se dá esse sentido à noção de erro, a relação pedagógica sofre profunda modificação. Além de se facilitar a noção de aprendizagem entre as crianças, estimula-se o professor a ser mais modesto e permite-se que ele se despoje em parte do peso da autoridade. Na concepção autoritária do erro, é o próprio erro que permite ao mestre afirmar seu poder e punir.

■ **M.C.** No sentido clássico do termo.

■ **P.F.** No sentido mais clássico: copiar 100 vezes “não errarei mais”, ficar “de castigo” ou ser expulso de sala... Ao pensar assim, extrapola-se o plano meramente intelectual. O aluno pode ver no erro uma falha moral e também cultural — uma espécie de pecado sem remissão, mais ou menos relacionado com sua origem social.

Longe de ser estática, a curiosidade é um movimento simbólico incessante. O espírito curioso não consegue aproximar-se de seu objeto, apoderar-se dele e assimilá-lo sem vacilações ou enganos. Na prática pedagógica, o erro, enquanto consequência lógica da curiosidade, não deveria ser punido.

Uma vez liberado desse “complexo do erro”, desse sentimento de culpa, é preciso que o saber trazido pelos alunos seja integrado ao diálogo que se estabelece entre a turma e o professor. Todo rigor científico contém, em essência, momentos de inteira espontaneidade. Chego a afirmar que o rigor absoluto não existe, mas coexiste sempre com a espontaneidade, e mesmo passa por ela. Assim como os educadores, os cientistas também não têm o direito de menosprezar o que chamam de “sabedoria popular”, e menos ainda de abstrai-la para imporem uma explicação pretensamente rigorosa do mundo.



Queremos uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de “o aqui e o agora” perceptivo, histórico e social dos alunos.

■ **M.C.** Isso me faz retornar à minha experiência de “etnociência”. Trata-se de uma etnografia do conhecimento a partir das práticas locais de elaboração do saber e das técnicas — portanto, de uma disciplina alheia, por definição, a todo etnocentrismo.

Para compreender o saber elaborado por uma cultura minoritária, é preciso apreendê-lo a partir do interior. E, antes de tudo, explorar essa vasta rede de palavras, esse universo de noções fundamentais, que estabelece, entre o homem e a natureza, um vínculo próprio a essa cultura. Com conseguir isso? Adotando a atitude do aprendiz construtor do saber e retomando o jogo da espontaneidade. E ainda — acrescento isso



Página anterior:
acima, pintura de
Ean Ya-Feng, sete
anos; abaixo, cena
de uma aldeia na
selva brasileira.
Nesta página,
pinturas de Ye Peng,
seis anos.



na qualidade de educador — assumindo tanto a nossa como a espontaneidade do outro, o que significa partilhar a cultura da criança na sala de aula...

■ **P.F.** Sim, a posição crítica ideal é assumir a espontaneidade do outro.

■ **M.C.** Assim me preparo para o verdadeiro diálogo. Abordar, sem conceitos apriorísticos, um contexto cultural diferente é a condição expressa de meu trabalho como etnocietista. Preciso recuperar toda a minha ingenuidade, toda a minha liberdade de espírito para compreender os instrumentos de reflexão e de ação, assim como as categorias de pensamento inerentes às sociedades do tipo tribal. A sistematização vem em seguida, gradativamente...

Essa experiência influenciou bastante meu trabalho de educador — principalmente a que adquiri ao pesquisar os conhecimentos astronômicos dos índios da ilha de Búzios, no Estado de São Paulo. Compreendi que o que você chama de “vocabulário mínimo” é bem mais do que palavras. Aqui a palavra já não é apenas signo, mas discurso simbólico que engloba tudo. A significação simbólica que impregna a comunicação desses grupos humanos com o mundo é tão estruturada quanto sua linguagem. Elas se associam na decifração do universo e na constituição do saber em temas de reflexão.

Foi essa relação essencial entre natureza e sociedade — relação geradora de cultura — que tentamos aprofundar em Aldebarã. Como educador, o pesquisador científico deve trabalhar no que eu chamaria de “o laboratório da vida”. Não se trata em absoluto de negar os meios, os instrumentos científicos de que dispomos, como livros, trabalhos de laboratório, conteúdo de programas — todo o saber oficial, enfim. Mas é indispensável adaptá-los às circunstâncias, para não impor às crianças exercícios abstratos, concebidos por pessoas pouco competentes.

Em nossas pesquisas, fomos levados a privilegiar, como ponto de partida, as categorias de espaço e de tempo que, ao estruturarem cada vez de forma diferente nosso meio ambiente natural e cultural, constituem o

fundamento de nossa presença no mundo. Em função das questões que nos são propostas por essa presença no mundo, recorremos a diferentes disciplinas, a diversos instrumentos do saber. Por isso, tanto na escola como nos trabalhos de campo, deve-se adotar um enfoque interdisciplinar, com a liberdade de ir e vir entre os diversos modos de exploração do conhecimento.

Graças a essa escuta do mundo, podemos reencontrar e verificar nossos conhecimentos em outro contexto cultural — o universo do aluno. Não avançamos em nosso saber, mas no saber do outro.

■ **P.F.** Devemos lamentar, uma vez mais, o “dirigismo” de muitos educadores. É impossível compreender intuitivamente o saber dos índios a que você se refere. Primeiramente, é necessário impregnar-se das condições que determinaram esse saber — o que muitos intelectuais se recusam a fazer. Mesmo quando têm um discurso progressista, conservam uma prática profundamente autoritária e uma ideologia elitista. Ainda que não o confessem a si mesmos, só reconhecem como verdadeiro o saber institucionalizado. Na realidade, não atribuem qualquer valor ao saber popular, que consideram informe e insignificante, preferindo silenciar sobre ele.

Isso me lembra um caso bastante revelador. Em uma reunião em que se discutiam os métodos de trabalho dos camponeses, um grupo de intelectuais falava há muito tempo quando, de repente, um camponês tomou a palavra: “Do jeito que as coisas vão, acho que não adianta continuar. A gente não vai se entender. Vocês aí — e, com o dedo, indicava com humor a distância de classe que separava os dois grupos reunidos no mesmo espaço — só pensam no sal, enquanto, para nós, o que interessa é o molho.” Na sala se fez um grande silêncio. Perplexos, os intelectuais se perguntavam o que o camponês quisera dizer; já os companheiros dele haviam compreendido de imediato e aguardavam uma resposta.

Em sua linguagem simples e concisa, o que dissera o camponês? “A discussão não vai adiante porque vocês têm uma visão fragmentada da realidade, enquanto nós a compreendemos como um todo. Pensamos no conjunto, sem nos prendermos a detalhes, enquanto vocês, que falam sem parar na globalidade do real, ficam hipnotizados pelos detalhes.” O sal é apenas um dos ingredientes do molho, que simboliza a soma dos elementos parciais... Tal metáfora revela uma capacidade de análise que alguns intelectuais não esperam encontrar em um camponês.

A meu ver, o saber e a competência só têm valor — sempre relativo, porém considerável — quando se tem consciência de que representam forçosamente algo parcial e imperfeito, à imagem dos seres humanos.

■ **M.C.** Na realidade, qualquer forma de competência, de saber é constantemente questionada quando a consideramos um movimento, e não uma



No alto, fiandeira de uma aldeia indígena no Brasil. Acima e na página anterior, pinturas de Zhao Cheng, seis anos.

PAULO FREIRE, educador brasileiro de renome internacional, é autor de diversas obras, entre as quais *Pedagogia do oprimido*, *Educação e mudança*, *Educação como prática da liberdade* e *Cartas a Guiné-Bissau* — registros de uma experiência em processo.

MARCIO D'OLNE CAMPOS é um físico brasileiro que se dedica à etnociência, à etnoastronomia e à educação. É fundador e diretor do Aldebarã, observatório a olho nu da Universidade de Campinas (SP).

conclusão definitiva. Piaget já afirmou isso. Tudo se passa como se o equilíbrio buscado na construção do saber se destinasse a ser destruído logo que alcançado. Aceitar a idéia de que se trata de um processo em ação é aceitar retornar sobre os próprios passos a cada instante. Aceitamos esse desequilíbrio porque sabemos que é justamente ele a condição de um novo equilíbrio.

Essa atitude vale tanto para o educador como para sua relação com o outro. Esse outro, que nos fala a partir de uma cultura minoritária, marginal, de uma natureza diferente da nossa, pode integrar-nos em seu contexto, se aceitarmos o desequilíbrio. O retorno ao equilíbrio depende do contato, do diálogo, e não de um pensamento que procura se isolar em sua pretensa competência. Nessa dinâmica intensiva vejo a chave da alfabetização.

■ **P.F.** Conclusão? É a mesma para todos, alunos da América Latina, estudantes da Ásia ou universitários da Europa e dos EUA: por favor, amigo, jamais renuncie à capacidade de se surpreender diante do mundo ou com ele. ■

(Traduzido por Clóvis Alberto Mendes de Moraes)