

Método Paulo Freire, interfaces e atualidade

Sonia Couto Souza Feitosa

1. Construtivismo e Método Paulo Freire

A gênese enquanto origem de um novo aprendizado abre seu leque de possibilidades a partir do momento em que a pessoa consegue admitir lacunas, incompletudes e equívocos no seu próprio processo de conhecimento e encontra motivação para se rever e prosseguir. Tanto a construção do conhecimento pessoal como a construção de um novo fazer social exigem o compartilhar, o fazer junto. (VALE, 1998).

Paulo Freire, desenvolveu uma extraordinária experiência de alfabetização de adultos na década de 1960, que ficou conhecida como Método Paulo Freire, por isso usaremos aqui esta denominação.

Neste período, embora os estudos da psicogênese ainda não tivessem se tornados públicos, foi possível perceber inúmeras singularidades entre a teoria educacional freiriana e as características do Construtivismo. Tentaremos, aqui, pontuá-las e para isso faz-se necessário um olhar mais aprofundado na Teoria Construtivista e, particularmente, no tratamento que ela dá à educação de jovens e adultos.

O Construtivismo não é um método, mas uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada visão do ato de conhecer. Segundo Piaget, todo conhecimento consiste em formular novos problemas, à medida que resolvemos os precedentes. Para ele, o conhecimento é compreendido como atividade que se constrói, incessantemente, por meio de permutas entre o organismo e o meio.

Em consonância com a teoria piagetiana, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento. Podemos, a partir daí, notar o caráter de objetividade científica presente nas teorias de Piaget e Freire.

Tem sido muito comum a abordagem aditiva de conteúdos em língua portuguesa, em que se juntam letras para formar sílabas, sílabas são reunidas para formar palavras, juntam-se palavras para formar frases e relacionam-se frases para a formação do texto. Essa prática quase sempre resulta em textos que não passam de uma somatória de frases,

sem sentido real, que só serve para ensinar a ler.

Ao propor o trabalho de alfabetização com palavras geradoras, Freire foi criticado por partir de palavras. No entanto, na realidade, ele partia de discursos. Nos debates que ocorriam nos Círculos de Cultura, a palavra aflorava, inúmeras vezes, em um discurso desvelador da realidade. Nesse sentido, a alfabetização estava se dando com base da compreensão de uma leitura ampliada da palavra, por isso dizer que ela carregava em si o sentido amplo de um texto.

Sua metodologia não contemplou o estudo dos aspectos psicogenéticos da língua escrita, do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação entre pensamento e linguagem. No entanto, Freire insistiu na ideia de que seu método deveria ser recriado e, nos últimos anos de sua vida, concluiu que faltava a sua metodologia uma interface com o construtivismo. Com essa posição, Freire assume a inconclusão de seu Método, assim como a sua própria inconclusão. Podemos observar isso em algumas de suas inúmeras reflexões:

É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1997, p. 64).

Para Freire, os seres humanos se vão formando em suas relações sociais. Sempre poderão saber, descobrir, fazer coisas novas, diferentes; não se pode dizer que são obras “terminadas”, mas, pelo contrário, são seres em projeto, em mudança constante.

Dessa forma, tomar-se o Método Paulo Freire como algo fechado, estático, embora tenha revolucionado uma época, é não querer se atualizar. No entanto, Freire continua atual no que diz respeito à politicidade da prática educativa, na relação dialógica entre educador e educando, na importância dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, na crítica à educação bancária e no respeito à diversidade cultural, entre outros aspectos.

O fato de Paulo Freire ter usado uma técnica silábica, não invalida o seu método como prática essencialmente conscientizadora. Se ele se tornou um marco na alfabetização de adultos, foi porque consolidava uma prática inovadora para época. Passados mais de 50 anos, a sua obra continua atual, pois permite a constante recriação.

Segundo a educadora Maria José Vale (1998), repetir o método de 1960 seria cristalizar o seu autor no passado, mitificando-o, e deixando de considerar todo o conhecimento como um processo historicamente marcado.

Educadores comprometidos com uma prática educativa libertadora e transformadora encontram, ainda hoje, no Método Paulo Freire os princípios orientadores para uma alfabetização cidadã, com vistas à cidadania, à autonomia e à participação ativa.

Para ilustrar, vamos considerar e descrever, ainda que resumidamente, alguns desses princípios que fundamentam não só o Método Paulo Freire, mas também a Teoria Socioconstrutivista.

1º) O educando que chega à escola já possui um conhecimento da sua língua, uma vez que já incorporou um repertório linguístico capaz de garantir sua sobrevivência e comunicação com os outros seres de sua espécie. O Método Paulo Freire, em respeito a esse conhecimento, propõe que se parta da pesquisa do universo vocabular do educando. As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores mostraram que o processo de aquisição da linguagem escrita precede e excede os limites escolares.

2º) O educando é sujeito de sua própria aprendizagem. A proposta do Círculo de Cultura coloca o educando na posição de investigador. É a partir da curiosidade epistemológica que o move que ele vai descobrindo aquilo que lhe era velado. É por meio das discussões, da problematização da realidade, que o educando vai avançando na sua aprendizagem. Isso não anula a figura do educador, pois, como animador de debates, ele tem a função de criar condições para que o educando participe ativamente e livremente. O Construtivismo reconhece como sujeito ativo aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses e reorganiza o conhecimento em ação efetiva, ou interiorizada.

3º) A aprendizagem ocorre em situações de conflito entre o conhecimento antigo e o novo. Emília Ferreiro denominou essas situações de “conflito cognitivo” – momento de perturbação em que o conhecimento já assimilado se mostra ainda insuficiente para responder a um novo conflito. Não são, porém, situações conflituosas insuportáveis. Pelo contrário, constituem desafios para se avançar no sentido de uma nova reestruturação. J. Simões Jorge concorda com Freire ao caracterizar esse quadro como “situações-limite”, enfatizando a importância de enfrentá-las e superá-las. (1981, p. 79).

Quando as perspectivas se revelam para além das “situações-limite”, surge o “inédito viável”, que é uma nova possibilidade de solução para aqueles problemas revelados nas primeiras. Em outras palavras, “inédito viável” é a possibilidade ainda inédita de ação. É a “futuridade histórica, que não pode ocorrer se nós não superarmos a situação-limite, transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis (o futuro a construir)”. (id., ib., p. 76).

4º) A aprendizagem se dá no coletivo. Segundo Maria José Vale “a pedagogia social-construtivista incorpora a dimensão experiencial-afetiva e sociocultural dos educandos nas

atividades coletivas e individuais de sala de aula, tornando as situações de aprendizagem significativas". (1998, p. 4).

O desenvolvimento e a aprendizagem, segundo Vygotsky, estão diretamente relacionados à experiência no coletivo. A aprendizagem e o saber de um grupo social são frutos da atividade cognitiva das gerações precedentes e da possibilidade de interação com o conhecimento construído. Da mesma forma, Freire enfatiza que a aprendizagem só se dá no coletivo e na relação dialética que o permeia. Quando Freire afirma que "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão" (1982, p. 28), ele está justamente reiterando a importância do coletivo na construção e na consolidação do conhecimento.

5º) A prática docente não é espontaneísta. O educador é o organizador do processo pedagógico. Ele tem a responsabilidade de selecionar e organizar as situações promotoras da aprendizagem. Essa seleção requer pesquisa e observação. O planejamento das ações pedagógicas deve incorporar a organização prévia dos conteúdos a serem trabalhados, mas deixar espaço para as situações emergenciais.

Mais do que um transmissor de conhecimento, o Construtivismo atribui ao educador a tarefa de acompanhar o processo de conhecimento do aluno. Esse acompanhamento pressupõe saber como o aluno aprende, quais as hipóteses que constrói, os conflitos cognitivos e os caminhos que encontra para superar esses conflitos.

Pressupõe também a observação, o registro e a avaliação desse processo, a fim de promover as intervenções necessárias e provocar situações desafiadoras que ajudem os educandos a questionar suas certezas, para que possam considerar a existência de diferentes formas de pensar e, com isso, ampliar seu conhecimento. Essa atuação do educador exige pesquisa e reflexão crítica sobre a prática. Não há lugar para o espontaneísmo.

2. Os saberes docentes e a Pedagogia da Autonomia

Para Paulo Freire, o educador deve repensar a sua prática, permanentemente, de modo a possibilitar a autonomia dos educandos e a construção de uma aprendizagem libertadora. Para isso, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), Freire apontou 27 saberes que estão em conexão com a perspectiva construtivista. Retomamos aqui esses saberes, buscando reafirmar sua relevância na formação do educador progressista, que acredita que sua ação pedagógica pode contribuir

para o desenvolvimento integral dos educandos.

2.1. No capítulo 1, Freire enfatiza que não há docência sem discência, reiterando a importância desses dois elementos. Ele afirma que ensinar exige:

Rigorosidade metódica - Ter clareza dos objetivos, de onde se quer chegar é ponto de partida do trabalho educativo. Essa rigorosidade deve estar presente a todo o momento. O educador ou educadora que tem um projeto de sociedade emancipador precisa educar para a concretização desse sonho, daí a a necessidade de rigor na adoção de metodologias que cumpram esse papel.

Pesquisa - Educador e educando, embora em situações diferentes, são sujeitos em constante processo de formação. Aprendemos o tempo todo e a busca por conhecimento faz parte da natureza humana. Nesse sentido, cabe ao educador ou educadora ser um pesquisador em busca de respostas as suas próprias indagações e, ao mesmo tempo, fomentar no educando o desejo de saber mais.

Respeito aos saberes dos educandos - O respeito aos saberes dos educandos é uma exigência necessária a todo educador ou educadora que deseja estabelecer uma relação pedagógica pautada na horizontalidade nas relações. Um ambiente que propicie a fala do educando, que promova o diálogo entre os seus saberes e os saberes escolares é um espaço profícuo para a construção do conhecimento na perspectiva da autonomia.

Criticidade - Sem a necessária criticidade diante do mundo, não se pode dizer que houve educação. Faz parte da dinâmica educativa a transformação das consciências. Faz parte do ato de educar a capacidade de olhar o mundo, percebendo sua complexidade de maneira crítica, sem ingenuidades e manipulações.

Estética e ética - Paulo Freire não uniu essas duas categorias porque se parecem no som e na grafia. Ele dizia que decência e boniteza devem andar de mãos dadas. O que Freire procurou deixar claro é que o conceito de estética deve se pautar na busca pela ética.

Corporificação das palavras pelo exemplo - Trazer ao corpo (tomar corpo): esse é o sentido de corporificar. É exigência do ato de educar dar vida às palavras dos nossos discursos. Isso implica na necessidade de coerência entre aquilo que se diz e aquilo

que se faz.

Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação -

Freire trata do conceito de risco como uma aventura necessária na busca de superação da transmissão passiva de conhecimentos. É preciso inovar, quebrar paradigmas, aceitar novas formas de pronunciar o mundo. Isso só se faz com ousadia. De semelhante modo, é necessário rejeitar toda e qualquer forma de discriminação sob pena de "ferir a substantividade do ser humano e negar a democracia." De acordo com as ideias de Freire, quanto mais nos aproximamos de práticas discriminatórias, mais nos distanciamos da ética, da humanização e da democracia.

Reflexão crítica sobre a prática -

Toda prática contém em si uma teoria. A reflexão crítica sobre a prática pressupõe o movimento de ação-reflexão-ação que implica no fazer e pensar sobre o fazer. O educador progressista busca refletir criticamente sobre seu fazer cotidiano a fim de teorizá-lo e com isso melhorá-lo a cada dia.

Reconhecimento e a assunção da identidade cultural -

A pedagogia freiriana, desde a sua gênese, colocou a reflexão sobre o conceito de cultura no centro de debate pedagógico. As ações humanas são permeadas por ela, daí a necessidade de assumi-la no processo educativo. Nesse sentido ensinar exige a assunção da nossa identidade cultural e o respeito à diversidade que a caracteriza.

2.2. No Capítulo 2, Freire enfatiza a mediação pedagógica, dizendo que ensinar não é transferir conhecimento. Segundo ele ensinar exige:

Consciência do inacabamento - Somos seres inconclusos. Não há ninguém que saiba tudo, tampouco alguém que ignore tudo. Esse princípio freiriano, nos leva a refletir sobre a necessidade de reconhecer que estamos em constante processo de formação. A consciência de que somos seres inacabados é uma exigência docente, na medida em que nos estimula na busca do ser mais.

Reconhecimento do ser condicionado - Assim como o mundo não é, o mundo está sendo, o condicionamento não é determinação. Ao tomarmos consciência de que somos seres condicionados, somos impulsionados a superar essa condição e buscar a nossa inserção no mundo e não nossa adaptação. A educação libertadora contrapõe-se ao

fatalismo, à determinação, à inexorabilidade que engessa o educador e lhe tira das mãos o fazer histórico.

Respeito à autonomia do ser do educando - Uma teoria educacional que defende a educação como prática da liberdade não poderia deixar de privilegiar a conquista da autonomia. Essa autonomia não é só prerrogativa do educador, tampouco dos gestores e dos especialistas em educação. É deles, como é também dos educandos.

Bom senso - Mais do que uma exigência da prática educativa, essa é uma necessidade humana. O bom senso incorpora em si outros valores como a humildade, a alteridade, a capacidade de auto avaliar-se, de saber decidir, enfim, bom senso exige maturidade e competência profissional.

Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores - Em seu livro "Professora sim, tia não", Freire defende a descaracterização do magistério como missão e defende a valorização profissional dos educadores e educadoras. A docência se faz, inclusive, por meio de reivindicações e lutas coletivas. Ensinar exige também humildade e tolerância, não entendendo isso como a aceitação passiva às duras condições em que se dá, muitas vezes a ação educativa.

Apreensão da realidade - "Ler o mundo para transformá-lo". Nesta frase Freire mostra a importância da apreensão da realidade. Não se trata de mera constatação, mas de intervenção verdadeira no contexto social no qual estamos inseridos. Isso nos remete à outra categoria freiriana que é a denúncia e o anúncio. Quando apreendemos a realidade que nos cerca, temos a tarefa de denunciar as condições opressoras ali presentes, ao mesmo tempo em que anunciamos um outro mundo possível.

Alegria e esperança - Freire dizia-se esperançoso não por teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico. De semelhante modo, o educador progressista precisa encharcar-se de esperança e de alegria, acreditando que sua ação pedagógica pode transformar pessoas e que pessoas podem transformar o mundo.

Convicção de que a mudança é possível - O educador consciente de seu papel transformador no combate ao fatalismo deve entender-se como sujeito e não como objeto da História. Assim sendo, o futuro não é algo já determinado. Ensinar exige a crença na possibilidade de mudança e a ação intencional do educador nessa direção.

Curiosidade - A curiosidade tem sido, equivocadamente, interpretada como uma prática indesejável na prática pedagógica. Educandos e educandas são orientados a serem menos curiosos, a esperar pela explicação do educador ou da educadora antes de fazer perguntas. No entanto, a curiosidade é própria do conhecimento. A curiosidade epistemológica alavanca o processo de descoberta, portanto é condição fundamental para a aprendizagem.

2.3. Finalmente, no capítulo 3, Freire nos ensina que ensinar é uma especificidade humana que exige de nós:

Segurança, competência profissional e generosidade - Esse tripé de saberes nos faz refletir sobre a importância da leitura, da pesquisa, da formação continuada do educador ou educadora. Esses elementos promovem melhor desenvolvimento da prática pedagógica e concomitantemente maior segurança e maturidade profissional. Tudo isso, somado à atitude generosa do educador, faz da relação pedagógica um campo fecundo para as diferentes aprendizagens.

Comprometimento - Mais do que um ritual de juramento por ocasião da colação de grau, a docência exige o comprometimento diário, o compromisso constante com a causa que defendemos, ou seja, uma militância pedagógica. Educar para a liberdade exige compromisso ético e moral com os excluídos, com os esfarrapados do mundo.

Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo - Como ato político a educação cria espaços de intervenção no mundo. Para isso, os conteúdos precisam ser significativos para os educandos. Quando se educa nesta perspectiva, não se aprende para tirar notas, mas para melhor compreender, entre outros, os fenômenos sociais. Esse é o caráter político da educação.

Liberdade e autoridade - Embora pareçam dicotômicas, essas duas categorias são complementares. A liberdade só é possível quando se exerce a autoridade sem ser autoritário. Para Freire, o conceito de liberdade sempre foi muito importante, sendo tema recorrente em toda a sua filosofia educacional. No entanto, ele nunca a concebeu de forma irresponsável. Marcou sempre muito bem a diferença entre liberdade e licenciosidade. Ele defendia a autoridade do educador ou educadora que, como par mais forte do grupo, tem o papel de organizar sua turma, garantindo e fortalecendo a liberdade de expressão, a autonomia e a participação.

Tomada consciente de decisões - Quando se trabalha na perspectiva da autonomia, do comprometimento, da prática democrática, não se pode conceber a tomada de decisão como algo emocional, passional, imprevisível. A consciência crítica diante de tudo que nos cerca nos dá elementos para decidir conscientemente, sem pseudo neutralidades.

Saber escutar - A comunicação entre duas ou mais pessoas pode se dar de diferentes formas, por meio das mais diferentes linguagens. No entanto, quando se quer ouvir verdadeiramente o outro, faz-se necessário o diálogo. Saber escutar é condição primeira na relação dialógica.

Reconhecimento da educação como ideologia - Na busca de superação da visão ingênua, nos deparamos com a necessidade de reconhecermos a educação como instrumento ideológico. Podemos educar para reproduzir ou para reinventar. Educamos para a promoção da sustentabilidade ou para a manutenção do capitalismo globalizante, para o estabelecimento da cultura da paz e da não violência ou para a competitividade desenfreada. A nossa ação educativa está, portanto, demarcada no campo ideológico.

Disponibilidade para o diálogo - Como um dos princípios freirianos, o diálogo coloca-se aqui como o encontro entre sujeitos que agem e com sua ação transformam o mundo. A relação pedagógica pautada pelo diálogo confere a educandos e educadores a capacidade de reinventar o mundo. Mais do que a mera pronúncia de discursos, o diálogo promove a aproximação de consciências, por isso é tão importante a disponibilidade para a sua concretização.

Querer bem aos educandos - Como ser amoroso que era, Freire colocou a afetividade na categoria de saber necessário à prática educativa. Para ele, esse querer bem está explicitado na forma como nos relacionamos com os educandos, falando com eles, ao invés de falarmos a eles, respeitando seus saberes, sua cultura, sua curiosidade, suas diferenças. Querer bem aos educandos é não negar-lhes o direito a uma educação de qualidade, é reconhecer seus direitos, sem paternalismos.

Segundo Freire, o educador que incorporar esses saberes terá as condições necessárias para o bom desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Nos encontros de formação, quando trabalhamos com professores das mais diferentes áreas e segmentos, percebemos sempre a mesma postura sedenta de saber

como fazer para alcançar êxito na ação pedagógica. É preciso que o educador ou educadora perceba que o “como fazer” está em suas próprias mãos, que não existem receitas prontas, não existem *kits* de resolução de problemas vendidos a varejo nas boas casas do ramo.

Um advogado, diante de um processo, consulta o código penal e a legislação necessária para encontrar formas de resolver o seu caso. Analisa as condições em que o fato se deu e elabora, detalhadamente, sua defesa ou acusação. Ele estuda, analisa, faz registros, pois disso depende o sucesso de sua causa. Da mesma forma, um médico, diante de um caso clínico complicado, consulta livros e manuais de medicina. Ele não espera o paciente morrer para saber qual foi a doença que o matou.

O que deve então fazer o educador? Até quando esperar que a resposta venha de outro? Até quando ser espontaneísta?

Freire sempre combateu essa postura. Ele dizia que o saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, produz é um saber ingênuo. É necessário ao educador o rigor metódico. Ele dizia:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Além destes princípios, podemos observar uma série de conceitos comuns à pedagogia construtivista e à pedagogia libertadora de Freire. Em ambas, por exemplo, podemos destacar o papel significativo da leitura no âmbito escolar.

Como vimos, o Método Paulo Freire está sedimentado em bases que muito se aproximam das teorias mais modernas, que se constituíram a partir de pesquisas recentes nas mais diferentes áreas do conhecimento. Podemos ainda afirmar que as ideias de Freire, amalgamadas às ideias dos pesquisadores contemporâneos, constituem importante referencial teórico para educadores preocupados com uma educação efetivamente cidadã.

3. As práticas escolares de leitura e escrita na educação de adultos

A educação de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada pela lógica da descontinuidade, com avanços e retrocessos que a colocam num movimento constante de

busca de afirmação do direito.

No campo dos retrocessos, há ainda que ser superada a visão assistencialista e compensatória que se tem da EJA, bem como o preconceito que a vê como modalidade de pouco prestígio social.

No que diz respeito aos avanços, podemos citar a base legal à qual está ancorada, a partir da Lei no 9394/96 (LDBNEN/96), que a coloca como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio com especificidade própria e com obrigatoriedade e gratuidade da oferta para todos que não tiveram acesso na infância.

A valorização dos avanços e a luta em favor da afirmação da EJA é uma decisão política que deve ser assumida pelo Estado, com o apoio e acompanhamento da sociedade civil.

Para compreender como a escola pode e deve tratar a educação de adultos, reconhecendo-a como educação formal, uma vez que está regulamentada na LDBEN/96, e como ela pode contemplar a especificidade do público a qual ela se destina, propomos, a seguir, a reflexão e análise do papel da leitura e da escrita na escola. Cabe destacar que concebemos escola como comunidade de aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos.

Nosso objetivo é promover o reconhecimento da necessidade de ressignificar o espaço escolar, de modo que ele venha a ser também espaço de construção de sonhos e de encantamento

3.1. Escola, espaço do encontro

Embora não tenhamos lembrança, o nascimento é o maior evento de nossas vidas. É o momento em que acontece o “grande encontro” entre o ser, até então limitado a um espaço restrito, embora aconchegante, e o mundo exterior. É o encontro com a luz, com a atmosfera, com a dor e, salvo algumas exceções, com o amor. Desse momento em diante, começa uma sucessão de encontros¹ e, em decorrência deles, se inicia um processo de acúmulo de experiências, que vão nos ajudando nas escolhas que fazemos. De cada encontro, nasce uma nova experiência e, mesmo na mais tenra idade, já temos uma considerável bagagem de saberes.

Ainda muito pequenos, aprendemos a negociar com os adultos os nossos desejos e

¹2 O conceito de encontro ao qual me refiro é trabalhado por Alfonso López Quintás no livro *El conocimiento de los valores*. Nesta obra ele fala do “encuentro” como “o momento em que um conceito vem à luz, em que nasce uma convicção, em que surge uma compreensão nova da realidade, provocada pela descoberta de sentido” (Perissé, 2004, pág. 25).

necessidades. Aprendemos a usar várias linguagens como o choro, o sorriso como moedas nessa negociação. A linguagem, nas suas diferentes modalidades, vai se constituindo como instrumento para darmos a conhecer o nosso pensamento e permitir que nos relacionemos com o mundo que nos cerca. Como um rio, que nasce com um pequeno fio d'água e se torna extenso e volumoso, a linguagem se amplia, tornando-se cada vez mais fluente. Quando a criança chega à escola, já traz um universo vocabular que pode ser maior e mais complexo, ou menor e menos rico, dependendo da ambiência, ou seja, do contexto familiar e social em que ela está inserida. Por mais precário que ele seja, já é suficiente para permitir o diálogo entre o saber escolar e os saberes já constituídos na vida. É nesse momento que deveriam se dar muitos outros encontros, pois a escola constitui-se num “âmbito” privilegiado de aprendizagem. É o espaço que promove, ou deveria promover, muitos outros encontros profícuos. É na escola e nos espaços de aprendizagem formais ou não formais que os conhecimentos empíricos deveriam ser organizados. É lá que novas demandas de aprendizagem devem ser criadas. É a escola que deve aguçar a curiosidade epistemológica latente em todo ser humano.

A educação que não consegue romper as práticas reprodutivistas, perde a oportunidade de ser criativa e de promover encontros fecundos e experiências transformadoras. A cada início de semestre letivo, se passarmos observando cada sala de aula, em muitas delas veremos na lousa a comanda para a redação: Minhas férias. A cada ano a mesma atividade, numa reprodução mecânica que não estimula a criatividade, a vontade de dizer, a inventividade. Ao contrário, atividades repetitivas esgotam o repertório, anulam a surpresa, limitam a motivação.

A sucessão de atividades deste tipo provoca o não gostar de escrever, o que explica a dificuldade cada vez mais frequente que os alunos têm diante de uma página em branco.

Explica também os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF/2011/2012)², que mostram que apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. De acordo com o INAF, ler textos longos, orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionando partes de um texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses são competências de um leitor e escritor no nível máximo de seu processo de alfabetismo, considerado nível pleno. Excetuando-se os 7% considerados analfabetos e os 30% com alfabetismo em nível rudimentar, sobram ainda, segundo as pesquisas, 38% da população

². Dados obtidos no site http://www.ipm.org.br/pt-/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em 26/10/2016, às 16h22min.

brasileira, que passaram pela escola, foram alfabetizados, mas não desenvolveram a condição de leitores e escritores proficientes.

Este fenômeno merece um debruçar sobre ele, a fim de entendê-lo e nele intervir com vistas a sua superação. Nesta empreitada, parece-nos importante refletir sobre o lugar do texto e, mais especificamente, o lugar da produção textual na escola e nos demais espaços de aprendizagem.

3.2. O lugar do texto na escola

Tomando como referência a grande presença de textos variados nos livros didáticos, a quantidade de produções textuais dos alunos e as pesquisas desenvolvidas na área, vemos que o texto ocupa um lugar de destaque na escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo utilizado como meio para promover outras aprendizagens. No entanto, o fim a que deveria se destinar – propiciar o conhecimento acerca da língua – fica em segundo plano.

Se analisarmos as produções textuais das crianças em fase inicial de alfabetização, veremos que elas transpõem para a escrita a sua oralidade, com toda a riqueza de detalhes. O aluno vive, neste momento, uma experiência prazerosa com a escrita, pois esta lhe permite expressar, para um número maior de pessoas, e de uma forma aceita e admirada pela sociedade letrada, as suas histórias. Com o passar dos anos, esse aluno é bombardeado com regras, convenções e modelos totalitários, que acabam por asfixiar a criatividade, a ludicidade e a originalidade que havia na sua escrita inicial.

Isso não quer dizer que a escola deva negar ao aprendiz o direito ao conhecimento da escrita convencional, pois esta é necessária, é legítima. O que falta às práticas escolares é promover o conhecimento da língua e não somente o conhecimento a respeito dela, ou seja, conhecer as inúmeras possibilidades do uso da língua e não somente suas normas e definições.

O ensino das regras como fim em si mesmo só consegue engessar o pensamento do aluno. Os conteúdos fixados e moldados são devolvidos, ao professor, em pacotes de frases feitas, que atendem, na grande maioria das vezes, às exigências ortográficas e gramaticais, mas não incorpora a reflexão sobre a língua, tampouco o conhecimento de como ela funciona.

Este descompasso tem sido responsável pelos dados estatísticos acima mencionados. É preciso que as práticas tipicamente escolares de leitura e escrita, quase sempre esvaziadas de sentido e construídas apenas para alimentar a dinâmica da escola,

deem lugar ao estudo efetivo da linguagem.

O trabalho com texto, nesta perspectiva, contribui para reconstrução e reorganização do pensamento e com isso uma maior compreensão da língua escrita e de seu funcionamento.

Para entendermos qual é o papel da leitura e da escrita na escola, precisamos questionar que papel elas ocupam na vida do educador e da educadora.

A forma reducionista como essas práticas são tratadas, demonstra que precisamos repensar a formação docente. Assim como não é possível docência sem discência, também não é possível docência sem pesquisa.

Da mesma forma, não é possível formar leitores e escritores proficientes se o professor não acumular experiências concretas com a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a escola assume uma dupla responsabilidade: promover a aprendizagem do aluno por meio de uma sucessão de experiências transformadoras e qualificar a ação pedagógica do educador, de maneira que este não apenas ensine os conteúdos de sua disciplina, mas o faça, de forma dialógica e criativa, para que o aluno não aprenda para esquecer depois da prova, mas que consiga levar para vida os conhecimentos construídos e com eles usufruir de novos encontros cognitivos e novas possibilidades de aprendizagem.

Essa é uma tarefa de ambos, afinal, como nos diz Paulo Freire, ninguém ensina ninguém, ninguém aprende sozinho. As pessoas se educam em comunhão.

3.3. Escola, espaço de encantamento

Sabemos que o desencanto pela escola, e por aquilo que ela oferece, tem sido a causa do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”. Embora o adjetivo “escolar” corresponda à locução adjetiva “da escola”, esta não tem assumido sua parcela de responsabilidade nesse processo. Passados tantos anos, com tantas reformas e pacotes educacionais, é muito comum, ainda hoje, atribuir ao aluno este fracasso.

O aluno, adulto ou criança, quando chega à escola, vem carregado de curiosidade. Em sua bagagem há o desejo de viver intensamente aquele espaço de descobertas. Pouco a pouco, essa curiosidade vai sendo sufocada, dando lugar à rotineira obrigação, ao enfadonho dever, à sonolenta obediência.

Alguns alunos entregam-se passivamente, deixando-se contaminar pelo diagnóstico da escola que, muitas vezes, lhes confere o título de fracassado. Outros inteligentemente não aceitam este estigma e subvertem essa lógica. Para esses alunos, a curiosidade inicial

dá lugar à ousadia e à rebeldia. Mas não se trata aqui de uma rebeldia refratária, mas a que leva à criação.

Esses alunos encantam-se com a magia que envolve a leitura e a escrita. Eles mantêm uma relação com a linguagem como a serpente tem com seus encantadores.

O professor ou professora que trabalha a linguagem de modo a alimentar a curiosidade e o desejo iniciais do aluno é como o flautista que, ao emitir suas notas musicais, desperta o desejo da serpente de dançar e se mostrar ao mundo. Assim como ele, o professor também precisa encantar o aluno.

Mas o flautista, mesmo que profundo conhecedor da música que vai tocar, precisa de seu instrumento, a flauta. De semelhante modo, o professor também não está sozinho na arte de encantar. Os textos com os quais trabalha também precisam ser textos encantadores. Precisam despertar o leitor que está adormecido em cada aprendiz. Ao ser despertado, o leitor passa a ter um novo relacionamento com a leitura. Passa a dialogar com ela, necessitar dela.

Para o leitor “encantado”, a leitura abre caminho para a descoberta de um novo mundo e nele a escrita representa a possibilidade de encantar outras vidas.

Trabalhar a leitura e a escrita na escola e nos demais ambientes de aprendizagem, de forma a possibilitar essa magia e encantamento, é ainda um grande desafio, mas também uma desafiadora possibilidade.

Mas a escola, mesmo sendo umas das instituições mais antigas da sociedade, foi a instituição que menos mudou, que pouco avançou, a despeito de grandes educadores e de muitas reformas educacionais. Não se registra na história da civilização nenhuma grande ousadia da escola, nenhum fato que tenha revolucionado a sua atuação e a maneira como concebe o conhecimento, o aprendiz e a relação entre ambos.

Nesse sentido, ela tem sido resistente às inúmeras descobertas científicas que introduzem novos paradigmas educacionais e novas formas de conceber a relação ensino e aprendizagem.

Esta posição conservadora da escola caminha na contramão da história, fortalecendo o descompasso entre o que se quer e se precisa aprender e o que a escola quer ensinar.

Ainda no campo das contradições, para muitos alunos a escola é, como espaço de socialização, sedutora, mas como espaço de aprendizagem, assustadora. Eles se referem à ela como o lugar em que eles mais gostam de estar, mas quando indagados qual espaço da escola eles preferem, constatamos, com pesar, que a sala de aula ocupa o último lugar da lista. Essa dicotomia, somada a outras incoerências, resulta na visão pessimista que se

tem da escola.

Chama-nos muito a atenção o fato de ser ela um ambiente em que todos os seus frequentadores, alunos, professores e funcionários, esperam ansiosamente a hora de sair. Bem antes de soar o sinal, é muito comum ver alunos e professores apinhados na porta das salas de aula olhando no relógio, apressados, ansiosos. Ao som do sinal, inicia-se uma corrida frenética e é visível a expressão de felicidade, de todos os segmentos, ao cruzarem o portão de saída. Essa é uma triste realidade, se pensarmos que um estudante passa metade de sua vida num ambiente assim tão indesejável.

Paulo Carrano, em seu artigo intitulado “Identidades juvenis na escola”, diz que “é preciso reverter o processo atual, extremamente conservador, de constituição das escolas como “celas de aula” (Carrano 2000, p. 12). Esta metáfora ilustra bem a cena descrita acima.

Nesse espaço complexo, híbrido, que oscila entre o lugar do encontro social e do desencontro cognitivo, focalizamos a escrita e o lugar que ela ocupa neste cenário.

Coerente com seus princípios reprodutivistas, a escola atribui à escrita um caráter utilitarista. Em boa parte das atividades escolares, ela é utilizada somente em uma perspectiva funcional, para dar respostas.

Mesmo quando é solicitado ao aluno a escrita livre, nem sempre se espera, justamente porque não se ensina, um texto que expresse familiaridade com a linguagem, riqueza de vocábulos, construção de sentidos e vontade de dizer. Desta forma, ela torna-se, apenas, meio de se aferir conhecimentos outros.

Em práticas desta natureza, o professor não dialoga diretamente com o aluno. Ele fala a ele por intermédio do livro didático. Ele simplesmente traduz as ordens de quem concebeu estes materiais e com isso se anula. Torna-se surdo, pois não ouve os alunos, e mudo, pois não se comunica com eles.

Essa ausência de dialogia no âmbito escolar tem sido a responsável pela exclusão social ocasionada, dentre outros motivos, pelo ensino deficitário da leitura e da escrita.

Na tentativa de pensar alternativas possíveis para a transformação da escola, lancemos mão de uma categoria freiriana indispensável neste conturbado contexto. Trata-se do binômio denúncia e anúncio. Ao longo deste capítulo buscamos denunciar as práticas excludentes da escola, ancoradas pelos métodos imediatistas e pela visão utilitarista da escrita. Cabe-nos agora anunciar que é possível e urgente ressignificar as práticas escolares de leitura e escrita.

Um dos caminhos para isso é adotar, nas práticas cotidianas, a responsividade necessária para o diálogo e a interação entre o sujeito que ensina (e aprende ao ensinar)

e o sujeito que constrói uma aprendizagem significativa e libertadora. Isso só será possível com investimento pesado, com políticas públicas eficazes, formação continuada de educadores, pesquisas e publicações, com a parceria dos meios de comunicação, com o aporte de documentos oficiais que tratam desta temática etc.

Para que possamos um dia ter espaços de aprendizagem que acolham os alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos em sua diversidade, garantindo-lhe educação ao longo da vida, muito se tem ainda a fazer.

4. Reflexões sobre a Prática de Alfabetização: Reproduzir ou Reinventar?

É muito difícil encontrar educadores que têm consciência de suas dificuldades de leitura, que reconheçam que suas “falhas” de leitura e escrita são resultado de um processo de alfabetização mal desenvolvido e partam para uma mudança.

Hoje, mais do que nunca, neste mundo globalizado, inserido na Internet, leitura e escrita são fundamentais, porém temos que “ressignificar” o conceito de leitura e escrita. Falaremos mais sobre isso no capítulo IV.

A formação de educadores precisa desencadear um processo de conscientização que leve a mudanças, não esquecendo que para mudar é preciso uma reflexão crítica, consciente e política sobre a importância da alfabetização, para os países com grande desigualdade social, como é o caso do nosso. É preciso uma mudança no modo de pensar a alfabetização.

Um dos grandes problemas que enfrentamos na educação de jovens e adultos é a evasão. Sabemos que quase sempre os motivos que levam os educandos a desistirem das aulas são de ordem econômica. Porém, não podemos deixar de considerar que a metodologia adotada pelo educador tem um peso importante nessa decisão. Aulas monótonas, em que o educando passa parte do tempo repetindo em voz alta a ladainha do educador e outra parte copiando o “ponto” da lousa, são motivos mais do que suficientes para o educando sair correndo.

Pensar e repensar a prática torna-se, portanto, uma exigência para o educador. Há quem diga: “Tenho bastante experiência, já trabalho com educação há 20 anos”. Na verdade, muitas vezes, trata-se de um ano de trabalho criativo e 19 de repetição.

Voltando à questão introdutória: Por que é preciso mudar? É necessário mudar, justamente, para o educador não formar hábitos cansativos, repetitivos, monótonos.

É preciso mudar porque o trabalho do alfabetizador ganha significado quando ele sabe em que momento da aprendizagem o educando está. O que deve ser feito para que

ele continue e não desista, porque, ao tomar a decisão de não alfabetizar o educando mecanicamente, o educador posiciona-se a favor de todos os educandos. E isto é uma opção política. É um compromisso com a sociedade. É entender que alfabetizar é um ato político. Por isso deve acontecer a mudança.

Ao alfabetizar mecanicamente, não se garante espaço para reflexão crítica e assim não se garante a liberdade e autonomia do educando. Desta forma, ele se torna presa fácil da dominação e das decisões políticas determinadas pelo outro na dinâmica da sociedade e isto contribui para a manutenção da desigualdade.

Mas como alfabetizar com o Método Paulo Freire, hoje?

Um dos momentos mais marcantes de minha formação profissional ocorreu em março de 1996, em um jantar no restaurante Andradas, em São Paulo, um dos preferidos de Paulo Freire. Sentada em frente a ele, enquanto saboreávamos um de seus pratos favoritos (carne seca com abóbora e batata doce), falei-lhe que estava elaborando um caderno de orientação para educadoras e educadores, no qual apresentava o Método tal qual fora usado na década de 1960, com sugestão de palavras geradoras. Ele ouviu atentamente minha explanação e, com seu jeito reflexivo e amorosamente educativo, disse-me que seu “Método” precisava ser recriado. Mesmo sem dizer qual parte do Método carecia de atualização, percebi que falava da silabação.

Apesar de não se reconhecer como criador de um Método, Freire tinha consciência de que a proposta de alfabetização de adultos desenvolvida por ele incorporava uma forma de trabalhar a relação som/grafia que lhe parecia incipiente, diante dos estudos que se faziam sobre a psicogênese da leitura e da escrita. Ouvir isso de Freire foi uma grande aprendizagem, pois me mostrou que ele era um educador com uma imensa capacidade de questionar seu próprio trabalho, de perceber limites e instigar outros a irem além do que ele fizera. Foi como se ele me provocasse a criar para além de sua criação, incorporando minha visão de mundo, minha trajetória, os saberes que construí. Percebi a enorme coerência entre o que falava e o que fazia e admirei-o ainda mais. Freire sempre se denominou um ser inacabado e, naquele momento, ele se mostrava como tal. Reconhecia que sua criação não estava completa; poderia ser complementada, recriada, que era algo em construção, apesar de ser reconhecida mundialmente.

Desafiada pelo desejo de contribuir para que educadores e educadoras possam alfabetizar dentro da perspectiva freiriana, mas sem ter a pretensão de criar complementos ao Método Paulo Freire, traçamos, a seguir, algumas orientações extraídas do estudo da realidade, realizado em diferentes experiências de formação de educadores. Buscamos atualizar os momentos do Método, inserindo sugestões de atividades e abordagens

pautadas em diferentes autores e depoimentos de educadores e educadoras.

De acordo com essa perspectiva didática de utilização do Método Paulo Freire, retomaremos os três momentos constituintes do Método, incorporando neles novas possibilidades de aplicação.

4.1. Primeiro Momento - Investigação Temática

Trata-se da pesquisa sociológica, ou investigação do universo vocabular e dos modos de vida do contexto em que vivem os educandos (estudo da realidade).

A pesquisa sociológica deve extrapolar a verificação do universo vocabular. O educador ou educadora deverá iniciar o processo de alfabetização por uma leitura de mundo mais ampla, pois é necessário conhecer o grupo-classe em diferentes aspectos e dimensões. Para isso, o educador ou educadora poderá utilizar diferentes formas de investigação da realidade: entrevistas, trabalho com textos sobre identidade, auto-retrato, narrativa oral, preenchimento de instrumentais que investiguem a situação social e econômica, origem, preferências, níveis de escrita etc. Quanto mais se conhece os educandos, maior a possibilidade de promover intervenções didáticas que os auxiliem a superar suas dificuldades. Maior também será a possibilidade de inserir o debate sobre temas significativos que os levem a refletir sobre as situações que permeiam o seu cotidiano. Para que se possa exemplificar cada proposta, devem se apresentar questões que podem ser utilizadas na caracterização dos educandos, que podem servir de parâmetro para ilustrar esse momento do Método. Cada grupo-classe, cada contexto traz as suas singularidades e isso vai demandar ajustes a esse momento. Cabe a cada educador ou educadora compor um instrumental de caracterização que contemple seus objetivos.

Neste primeiro momento, deve ser desenvolvida a “leitura de mundo” (estudo da realidade). Para o educador, a leitura de mundo inicia-se com o levantamento do perfil dos educandos. Para tanto, deve ele (ou ela) utilizar um instrumental que possibilite contemplar duas dimensões: a social e a cognitiva.

A dimensão social compreende desvelar quem é esse sujeito e que lugar ele ocupa no contexto em que vive. Fazem parte dessa investigação as seguintes informações: nome, endereço, filiação, naturalidade, idade, sexo, estado civil, profissão, ocupação, participação comunitária, condições de moradia, lazer, religião etc.

Quanto à dimensão cognitiva, podem ser destacadas três categorias: socialização, problematização e leitura/escrita/oralidade.

1. A socialização diz respeito à forma como os educandos e educandas se relacionam com seus pares e com o educador ou educadora. Para traçar esse perfil, podem ser propostas as seguintes questões:

- a) Comunica-se com os colegas e com o educador ou educadora espontaneamente?
- b) Envolve-se em atividades que utilizam o corpo na construção do conhecimento?
- c) Demonstra ter segurança e autonomia na relação com o outro?
- d) Respeita os acordos coletivos?
- e) Demonstra solidariedade e generosidade ou valoriza apenas a competitividade?

2. A problematização compreende a capacidade de exercer a pedagogia da pergunta. O educando que apresenta esse perfil pode auxiliar o trabalho do educador. Para reconhecer esse saber nos educandos e educandas pode-se observar se:

- a) Utilizam a oralidade como meio de leitura de mundo?
- b) Apresentam uma postura dialógica e investigativa?
- c) Têm o hábito de perguntar e investigar o desconhecido?
- d) Mostram-se curiosos, problematizando questões que surgem em sala de aula?

3. A leitura, escrita e oralidade compreendem os seguintes saberes do educando:

- a) Lê e escreve o próprio nome?
- b) Escreve o próprio nome e o das pessoas que lhe são próximas?
- c) Escreve livremente, sem apresentação de modelo, ou só copia?
- d) Consegue interpretar textos oralmente?
- e) Consegue interpretar textos por escrito?

As informações obtidas a partir destes e outros questionamentos vão permitir aos educadores e educadoras elaborar seus planejamentos para um aluno real, respeitando-se as subjetividades de cada um, mas trabalhando de maneira coletiva, com temas de interesse comum.

É importante lembrar que o estudo da realidade não se restringe somente aos educandos, mas também à comunidade em que vivem. Dessa forma, além do levantamento de informações sobre eles, é fundamental saber quem compõe a comunidade, como ela está organizada, se há equipamentos públicos e quais estão a serviço dos moradores. É necessário levantar, também, informações sobre a qualidade no atendimento; se há lazer e atividade comercial; como funciona o transporte; se as moradias são adequadas; se há organização comunitária; como se dá a participação e a luta por melhores condições de vida. Enfim, é importante que a classe ou grupo faça uma saída a campo para pesquisar modos de vida, levando para a sala de aula uma visão muito mais ampliada em relação à que tinham antes da saída. Essa atividade é bastante rica, pois

permite que educandos e educadores pesquisem juntos e exercitem, juntos, um olhar mais detalhado sobre a comunidade, percebendo nuances antes imperceptíveis. Todo esse material será levado para a sala de aula para que se avance para o segundo momento do Método Paulo Freire, que é a tematização.

Essas e outras questões podem ser feitas aos educadores e educadoras da EJA e elas possibilitarão um maior conhecimento do grupo e uma maior condição para intervenções qualificadas.

É perfeitamente cabível utilizar-se ainda hoje esse importante momento do Método Paulo Freire, o que demonstra sua atualidade.

4.2. Segundo Momento - Tematização

É aqui é feita a seleção dos temas geradores.

Para que a tematização constitua significativo momento do Método Paulo Freire, é necessário que o educador ou educadora extrapole a prática mecânica da repetição de famílias silábicas e trabalhe com temas de relevância social para os educandos. “Tematizar” é transformar o observado em temas, para que se possa estudar, minuciosamente, seus componentes.

A tematização é um momento do Método em que as situações detectadas na leitura de mundo transformar-se-ão em temas de estudo. Vários dados foram pesquisados com a saída a campo e com a caracterização dos educandos; mas, eles se apresentam desorganizados. Organizar esses dados de maneira a garantir que os problemas detectados sejam incorporados ao processo de alfabetização é tarefa do educador e da educadora. No entanto, não basta incorporar. É preciso que eles se transformem em temas geradores da ação alfabetizadora. É fundamental que sejam problematizados, que estejam presentes nos debates, nos textos trabalhados, nas situações-problemas, nas expressões artísticas, nos cálculos matemáticos, nas produções de textos individuais e coletivos, nos conteúdos de maneira geral.

O tema gerador deve, necessariamente, emergir do conjunto de práticas de investigação. Por sua vez, devem produzir a superação da visão ingênua e promover uma visão mais crítica da realidade. Dada a complexidade de alguns temas, eles poderão gerar também sub-temas. O importante é esgotar todas as possibilidades de compreensão do tema e garantir que as áreas do conhecimento ajudem nessa compreensão. O saber escolar, aliado às diferentes fontes de informação e investigação da realidade, é a base da metodologia freiriana, desde sua gênese até os dias de hoje. O que podemos abrir mão

hoje é da ênfase que Freire deu às palavras geradoras quando concebeu o Método.

Se levarmos em consideração as contribuições dos pesquisadores da psicogênese da língua escrita, ver-se-á que se deve entender o texto, e não a sílaba, como ponto de partida. Os alfabetizados precisam aprender a ler o todo e, não, cada parte, para depois juntar tudo. Nesse sentido, o texto se apresenta como um todo que precisa ser decifrado e deve ser oferecido aos educandos, para que eles sejam desafiados a decodificá-lo.

No início do processo de alfabetização, a leitura deverá contar com a ajuda do educador. Com o tempo, os educandos passarão a compreender como se estrutura a língua e, num processo constante de construções e desconstruções, eles serão perfeitamente capazes de decifrar esse código. Aos poucos eles irão ampliando a compreensão que tinham da escrita e, gradativamente, irão substituindo suas formas subjetivas de escrita pela forma convencional. Não se pode negar que eles chegam à sala de aula com uma forma de escrita; e, por mais rudimentar que ela seja, deverá ser sempre o ponto de partida para se partir rumo à forma ortográfica convencional.

Quanto à leitura, é necessário garantir que se faça um processo concomitante, para que não se corra o risco de desenvolver uma sem a aquisição da outra. É muito comum ver educandos escribas, que conseguem copiar os textos, mas não conseguem decodificá-lo. Por isso é fundamental garantir espaços de leitura individual e coletiva em sala de aula.

Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros se houver acervo na escola, debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre alunos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos da cultura popular, de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc.

4.3. Terceiro Momento - Problematização

Aqui, busca-se a superação da visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido.

Problematizar é inserir a dúvida, as diferentes possibilidades de se enxergar um problema. Para se problematizar um fato, o educador ou educadora deverá lançar mão da pedagogia da pergunta. A pergunta nos leva à “desnaturalização” do natural. Ela nos permite questionar nossas certezas e procurar outras formas de ver o mesmo objeto. A pergunta desestabiliza o óbvio, extrapola o senso comum e é um importante instrumento para a superação da consciência ingênua.

Marcados por histórias de vida que, muitas vezes, não possibilitam questionar a estrutura injusta e excludente em que vivem, os educandos passam a justificar suas dores e dissabores, utilizando jargões com forte teor condicionante. Submetem-se a todo tipo de opressão por julgarem que há uma determinação divina que permite o jugo de uns sobre os outros. Ao problematizar essa crença, eles percebem o quanto isso é fruto de forças humanas e, não, de uma divindade que rege a injustiça, a exclusão e a miséria.

Essa crença é muito forte e só consegue ser relativizada quando questionada, colocada em xeque. Nesse sentido, a problematização marca o momento mais político do Método. É por meio da problematização da realidade que se imprime a ele o caráter libertador. É questionando a pseudo-neutralidade da ação educativa que fazemos emergir a realidade velada.

Na década de 1960, Freire lançou mão da representação de situações existenciais para problematizar a realidade. Utilizou gravuras que discutiam o conceito de cultura. Muito provavelmente, foi um dos primeiros educadores a utilizar materiais visuais para questionar o real. Hoje lidamos com a informação travestida de conhecimento. Se não for questionada, a informação só informa, mas não conscientiza, não liberta. O educador ou educadora pode fazer de suas aulas um campo fecundo de conhecimentos e descobertas. Pode fazer da dúvida um caminho para a pesquisa, para a reflexão, para o conhecimento. Para isso, o educador ou educadora pode lançar mão de algumas dessas atividades:

a) Sempre equilibrar a aula, utilizando atividades que incorporem debates e problematizações com atividades de escrita e cálculos matemáticos. É preciso que essas duas dimensões estejam presentes; mas, não, em momentos estanques. Uma deve suscitar a outra. É necessário que o educador ou educadora tenha cuidado para não valorizar apenas um desses momentos.

b) Sempre que possível, iniciar as atividades partindo de uma pergunta. Essa prática provocará o diálogo e servirá de oportunidade para o educando mostrar o seu conhecimento sobre o assunto.

c) É aconselhável que o educador ou educadora faça uso de materiais visuais, como imagens de jornais e revistas, ou ilustrações feitas pelos educandos, para retratar um fato ou um problema. Mais contemporaneamente, tem se lançado mão de imagens mais trabalhadas em *slides* (apresentação usando o recurso multimídia, como o *data show*), se o educador contar com esse recurso. Enfim, as imagens podem sugerir situações que necessitam ser discutidas, para uma melhor ampliação e aprofundamento de sua compreensão.

d) O educador ou educadora poderá provocar situações em que apareça o conflito

cognitivo. A partir de sua emergência e de sua conseqüente problematização é que se dá a ruptura com o conhecimento anterior e a construção de hipóteses de novos conhecimentos. O conflito cognitivo leva ao estabelecimento de uma situação-limite, que poderá, a partir da problematização, promover o surgimento do inédito viável. A situação-limite representa o momento em que o conhecimento anterior já não se sustenta mais, gerando a necessidade de construção de um novo conhecimento, inédito e viável para aquele momento.

Ao se utilizar essas práticas, amplia-se o conceito de alfabetização. De modo geral, ela é entendida como uma fase inicial da aprendizagem da cultura escrita, devendo ser ampliada, gradativamente, de modo a possibilitar o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. O que atualmente vem sendo chamado de letramento, sempre foi, para Freire, o papel da alfabetização. Nesse sentido, podemos utilizar a palavra alfabetização para designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem é sempre uma ação transformadora, e transformar, nesse sentido, é utilizar o aprendido para qualificar melhor as intervenções no cotidiano.

Como se pode observar, reconhecer o caráter atual do Método Paulo Freire é necessário e plenamente justificável. Além de atender a um desejo do seu criador, atende às necessidades de milhares de educadores e educadoras que desejam fazer de suas práticas político-pedagógicas ações de emancipação, libertação e re-significação do ato de aprender e ensinar.

5. A Produção de Material Didático na Perspectiva Freiriana

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 (FREIRE, *in*: BEISIEGEL, 1982, pp. 18-19).

Pelas palavras de Freire, podemos notar sua preocupação em ver o seu trabalho reduzido à simples criação e implantação de mais um método de aprendizagem. Porém, embora não tenha sido um especialista, como ele mesmo diz, não se pode negar sua grande influência na discussão sobre o caráter epistemológico da alfabetização, além da sua contribuição de natureza sociológica e antropológica.

Alfabetização, para Paulo Freire, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria deste código possa ampliá-

lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

Esse processo exige, nestes novos tempos, um novo educador, com saberes para desenvolver uma proposta pedagógica bem mais ampla do que aquela contida nas cartilhas. Estes manuais que, ao mesmo tempo em que "facilitam" o trabalho docente, impedem o professor de decidir sobre o fazer pedagógico e de colocar-se como pessoa em construção, como agente do seu próprio percurso profissional. Freire nunca acreditou na cartilha, por achar que ela representa a rígida separação do processo educativo entre os que sabem e os que nada sabem, sem falar de seu distanciamento da realidade. Ele sempre rejeitou qualquer forma de doação e de informação descontextualizada. Para ele, a cartilha nega a possibilidade de o sujeito professor e o sujeito aluno agirem e estimula a relação vertical, de quem sabe e de quem não sabe.

Todavia, quando se fala dos danos causados pela cartilha, não se está se referindo somente à sua presença concreta. Muitas vezes, o objeto cartilha não está presente na sala de aula, mas a postura do educador é "cartilhesca". Ela está incorporada na sua ação, na forma como ele concebe o conhecimento, na sua oralidade, na sua escrita, na relação que estabelece com os educandos. Ao ser alfabetizado com cartilha, sem fazer uso do raciocínio de como se pensa a palavra e de como essa palavra pode ser escrita, instala-se no indivíduo o hábito de decodificar sílabas, não as utilizando a serviço do seu pensamento, da sua emoção, do seu prazer de escrever ou ler.

Por outro lado, ao produzir textos das mais diferentes modalidades, o sujeito passa a criar, a escrever, a expressar suas emoções. Começa a fazer uso da linguagem escrita, exprimindo o que sente e entendendo a expressão escrita do outro. Reinventa, reescreve, redescobre-se. Percebe as consequências de todo este processo no seu dia-a-dia e no cotidiano das pessoas com as quais estabelece relações. Encontra o seu espaço de luta contra as diferenças. Passa a ler, relacionar fatos, acontecimentos, enfim, liberta-se. Usa a linguagem para fazer a sua própria "leitura de mundo".

Um bom material pedagógico alavanca esse processo; mas, para isso, é preciso que ele se pautem em princípios que, por sua vez, estão ancorados na teoria do conhecimento de Paulo Freire.

Nos últimos seis anos, tenho tido o prazer de coordenar a elaboração de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Paulo Freire, para a Alfabetização, 1.º e 2.º segmentos, recebendo a colaboração de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento. Um dos materiais elaborados contou com a participação de Freire, pouco antes de seu falecimento. Trata-se de um conjunto de subsídios didático-metodológicos chamado *Tecendo o Saber*, composto por livros e vídeos. Freire nos ajudou

a conceber a ideia desse material e buscamos, em sua elaboração, contemplar os princípios freirianos, de modo a considerar:

- a) O estudo da realidade, organizando as atividades por tema social. Chamamos esses temas de eixo gerador.
- b) A seleção dos conteúdos pelo teor histórico-crítico, garantindo o caráter político do ato educativo.
- c) O conceito de texto como unidade mínima. Dessa forma, parte-se de uma totalidade carregada de sentido e não de letras, sílabas ou partes desvinculadas de significação e sentido.
- d) Para que os educandos e educandas aprendam pensando e não somente memorizando mecanicamente as informações, as atividades devem ser desafiadoras e instigantes.
- e) A ampliação dos saberes dos educandos, compreendendo que o conhecimento anterior deve ser ponto de partida para novos conhecimentos, ou seja, o conhecimento prévio do educando é valorizado.
- f) A capacidade de promover a intervenção na realidade.
- g) A necessidade de partir da denúncia das condições de opressão, ao mesmo tempo em que anuncia possibilidades de transformação.
- h) A opção pela leveza, beleza e ludicidade.
- i) A necessidade de incorporar a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA.
- j) A integração entre áreas de conhecimento e a vida.
- k) A não-infantilização dos métodos, conteúdos e processos.
- l) A mudança de paradigma: concepção emancipatória em lugar da concepção compensatória de tipo assistencialista.
- m) A ênfase na educação para uma cultura da sustentabilidade e da justipaz (justiça e paz).

A adoção de materiais didáticos que considera esses princípios, aliada à presença de um educador engajado no compromisso da construção de um mundo mais justo e humano, pode constituir espaço de formação para a cidadania ativa.

Nesse sentido, a elaboração de material didático-pedagógico, na perspectiva freiriana, resgata o Método Paulo Freire, na medida em que incorpora seus princípios, que e muito têm a contribuir para a consolidação de uma educação efetivamente cidadã.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), nº10, nov.2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. *A escola que (não) ensina a escrever*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento - Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez /IPF, 1998.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de Esperança - o Método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- FERREIRO, Emília.(org.). *Os filhos do analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Dissertação (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/IPF, 1996.

GADOTTI, Moacir. *É possível aplicar o Método Paulo Freire hoje?* In: Educação e Compromisso. Campinas: Papyrus, 1985.

JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981. *Jornal do Comércio*, Recife, 9 mar. 1963.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de adultos*. In: Tecnologia, Educação e Democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S&A, 1965.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, Marcelo Bezerra. *A teoria do conhecimento em Paulo Freire - pressupostos gnosiológicos da Pedagogia do Oprimido*. 1988. Dissertação (Mestrado) - Recife, 1988.

PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, 1980.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Efeitos a longo prazo do Método de Alfabetização de Paulo Freire*. Tese (Doutoramento) - Florianópolis, 1998.

PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura*. Barueri/SP: Manole, 2004.

QUINTÁS, Alfonso Lopéz. *El conocimiento de los valores introducción metodológica*. Navarra: Verbo Divino, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas*. João Pessoa: Universitária, 1997.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: MASAGÃO, Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. *Pedagogia da luta: da Pedagogia do Oprimido à escola pública popular*. Campinas SP: Papyrus, 1997.

VALE, Maria José. *O Social-Constructivismo: princípios fundamentais*. São Paulo: IPF, 1998. s.d. Mimeografado.