

Eixo temático: A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades.

O DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O OPRIMIDO

SIMÕES, Sérgio Lourenço – UNINOVE – professorsimoes@uninove.br

Resumo

Neste texto, examinam-se alguns neologismos de Paulo Freire, em sua relação morfossintático-semântica, para compreender, em profundidade, sua práxis, já que foram criados ao longo de sua caminhada, em ato, comprometida com a luta pela libertação dos oprimidos. Discute-se a intenção do pensador da educação em construir um discurso que desse conta de precisar seus ideais epistemológicos no trato da educação, tendo como propósito demonstrar que a revolução educacional só é possível pelo reconhecimento das alteridades e que a transformação do pensamento se efetiva pelo agir *no* e *pelo* mundo a partir do olhar do oprimido. Além disso, busca-se corroborar a hipótese de que as expressões foram criadas e postas estrategicamente no contexto para dar força expressiva e consistência semântica à análise da realidade e deixar clara sua opção político-pedagógica pelo oprimido. Nesta investigação, analisam-se aspectos dessas construções para fundamentar sua importância no discurso e defender ter Freire produzido uma obra de valor sociolinguístico-epistemológico inquestionável, pois mais do que criar palavras para dar conta de registrar, com precisão, sua fala, traduziu toda a angústia e indignação das massas populares.

Palavras-chave: Discurso freiriano. Educação libertadora. Neologismos. Oprimido. Relação morfossintático-semântica. Revolução educacional.

O DISCURSO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DE FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O OPRIMIDO

Neste texto, analisam-se algumas construções neológicas da verve de Paulo Freire e sua relação com o discurso, levando-se em conta a época em que foram produzidas. Nosso propósito é analisar o discurso de Freire, considerando seu tempo histórico, suas opções ideológicas e a maneira pela qual ele inseriu essas opções em seu trabalho discursivo, relacionando teoria e prática linguísticas que, no decorrer de seu discurso, evidenciam um ato pedagógico de fundamental importância para aclarar, ainda mais, a compreensão da realidade educacional por

ele denunciada. Isso pode contribuir para aprofundar a reflexão não apenas sobre o tipo de conhecimento que se está produzindo, mas também sobre o que fazer nesse processo de produção e como lidar com ele.

Em sua obra, Freire preocupa-se, e muito, com o conteúdo significativo de suas mensagens. Embora sua preocupação seja encontrar a forma perfeita para registrar com precisão sua práxis, comprovando que teoria e prática são indicotomizáveis e, por isso mesmo, complementares, ao valer-se do aparato linguístico para criar formas de comunicar, procura dar a elas o efeito de sentido, fortalecendo-o, sintetizando os conteúdos de sua mensagem. E como o discurso freiriano está sempre relacionado com o contexto histórico-social em que foi produzido e, no nosso entendimento, reveste-se de rigorosidade na investigação desse contexto, isso é fazer ciência. A respaldar tal afirmação estão as palavras de Verón (1977, p. 169 – grifo do autor):

Entendo aqui por ciência *um sistema empírico de atividade social*. O conceito de ciência abrange então, não somente as características de certo tipo de “discurso” que é a linguagem científica, que o diferencia de outros tipos de discursos, mas também as condições concretas de sua elaboração, difusão e desenvolvimento acumulativo.

Sua necessidade de nomear novas situações, registrá-las pela palavra para difundir o que acredita ser a verdadeira educação libertadora, fá-lo amalgamar elementos linguísticos para definir, e mais, construir um discurso que dê conta de fundamentar sua prática engajada solidariamente na luta por um viver melhor, sem exploração – um espaço de participação, de decisão conjunta, sem a espoliação do homem, e sim de respeito e reconhecimento das diferenças, somando esforços para mitigar as mazelas de uma sociedade injusta.

Tal propósito só se consigna com um discurso forte, persuasivo e de convencimento, que seja capaz de produzir inconformismo e indignação nas classes menos favorecidas e que leve o desconforto ao seio das classes dominantes. Nesse passo, arregimenta intelectuais dispostos a romper os laços com o discurso acadêmico-proselitista da cultura hegemônica que, distanciado dos ideais de transformação social, condena ao ostracismo político-existencial toda uma classe capaz de efetivar as mudanças necessárias à reconstrução de uma sociedade, pautada nas ações de valorização do humano.

Nesse contexto, observamos que Freire vai tecendo seu discurso-alerta, utilizando algumas construções neológicas que demonstram ser ele um artesão das palavras que conhece, e bem, seu instrumento de trabalho – a língua em suas dimensões morfossintático-semânticas.

Para fundamentar nossa hipótese sobre a intenção discursiva freiriana de utilizar os signos linguísticos para sugerir o sentido além do literal que denotam e, assim, conseguir o efeito desejado a sua mensagem, convém mencionar alguns conceitos derivados da semiologia no que se refere ao sistema de signos, o que fazemos no uso de Verón (1977, p. 169-170):

[...] podemos distinguir: (a) o estudo das relações dos signos entre si (a sintática); (b) o estudo das relações dos signos com aquilo a que se referem ou que “representam” (a semântica) e (c) o estudo das relações dos signos com os usuários, ou seja, com aqueles que os emitem ou recebem em determinadas situações (a pragmática).

Tomemos aqui, para ilustrar nossa análise, um trecho de “Ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1976, p. 20-21):

A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os **alfabetizandos** em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos **alfabetizandos**, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis.

Freire toma o verbo “alfabetizar”, acrescentando-lhe **-ndo**, formador do gerúndio em português, “[...] que corresponde ao ablativo do gerúndio latino” (MACAMBIRA, 1974, p. 126), criando “alfabetizando” numa operação de sentido que repercute semanticamente no contexto em que é empregado. Ressalte-se que o pensador pernambucano, mais do que trabalhar a palavra como nominadora de um ser em processo – o aluno –, portanto em permanente movimento por sua incompletude e inacabamento, ao fazer uso da derivação sufixal, quis deixar claro seu propósito de conferir ao termo maior amplitude significativa, já que o gerúndio é uma forma nominal do verbo que lhe acrescenta características adverbiais e lhe dá o sentido de continuidade.

Acreditamos que aí esteja uma das grandes contribuições de Freire: a forma como utiliza “alfabetizando” no discurso. Para ele, o substantivo não apenas traduz aquele que se vai alfabetizar ou que está sendo alfabetizado, mas também o ser dialógico que participa como agente *do* e *em* processo de alfabetização, alguém que faz escolhas e é capaz de interagir solidariamente na construção do conhecimento.

Freire nos dá pistas de que, mais do que criar uma palavra, é preciso pensá-la em suas relações específicas, garantindo ao discurso o efeito desejado, pois a palavra é a forma, por excelência, de compreensão, explicação e, sobretudo, de intervenção no mundo. Quer Freire que sua obra seja marco de agregação ético-social pela discussão de valores esquecidos, que tenham, em seu epicentro, a comunhão de esforços para revolucionar a educação. Daí que se produzam ações de resgate moral das políticas públicas saudáveis como luzes sobre um oceano de práticas obscurantistas eivadas de assistencialismos “baratos” que só fazem perpetuar os problemas sociais.

Esse embate por uma educação libertadora leva o patrono da educação brasileira a eleger o oprimido, em todas as dimensões – oprimido por sua posição no modo de produção, oprimido pelo cerceamento de sua palavra, pelo acesso desigual aos bens culturais/educacionais, oprimido de consciência –, personagem-símbolo de sua prática epistemológica, por acreditar ser o único capaz de produzir o verdadeiro saber e de revolucionar a sociedade. Em sua andarilhagem pelo mundo, experimentou, ora como espectador atento da realidade, ora como participante de

projetos sociais, as vicissitudes de uma dominação perversa. Por isso, fez de sua prática, registrada por um discurso de combate a todo tipo de submissão humana, ponto de partida epistemológico e de chegada político, tendo, no diálogo o princípio, meio e fim de toda a prática pedagógica.

Nessa toada, a criação de neologismos e de expressões neológicas trazem como marca fundante a razão epistemológica, o que nos obriga, para complementar a compreensão do propósito de Freire na construção de sua denúncia-anúncio, a ir além em nossa análise de tais criações.

Selecionamos, neste ponto, algumas construções que impactam política e epistemologicamente o discurso freiriano para corroborar nossa análise: visão “bancária”, concepção “bancária” e prática “bancária” da educação.

Nessas expressões metafóricas, Freire se utiliza do adjetivo “bancária” para demarcar a intromissão de uma visão, de uma concepção e de uma prática de educação de teor mercantilista. Essa caracterização, destacada pelas aspas, reforça o caráter reducionista da educação, limitando-lhe a abrangência. E Freire, com a maestria de grande artesão das palavras, toma os substantivos *visão*, *concepção* e *prática*, caracterizados pela locução adjetiva *da educação*, e lhes acrescenta o adjetivo “bancária”, num jogo morfossintático-semântico que visa atingir o efeito discursivo desejado. Tem-se, pois, o aspecto disjuntivo desse conjunto de relações linguísticas a caracterizar a força de seu discurso-denúncia, cujo objetivo é combater a prática devastadora do poder opressor que aliena as consciências.

É a visão utilitária da educação tão combatida pelo pensador pernambucano: “Na medida em que esta **visão “bancária”** anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores [...]” (FREIRE, 1988, p. 60 – grifos nossos).

O patrono da educação vai construindo sua crítica com mais alguns elementos constitutivos desse utilitarismo educacional, atribuindo à educação a característica “bancária” própria de sua visão, concepção e prática mercantilistas. Nomeia esse tipo de educação e o agente responsável por fazê-la com o adjetivo mercadológico “bancário” – aspeado – para reforçar ainda mais o perigo de um fazer educativo nos moldes tradicionais, prática de educação tradicional que, segundo ele, provoca toda sorte de prejuízos: a educação “bancária” e o educador “bancário” contribuem para a domesticação do homem por meio de uma simples transfusão de conhecimentos. Mais do que caracterizar enfaticamente o substantivo, Freire (id., ib., p. 83 – grifos nossos) usa em dado momento de sua narrativa o recurso da hifenização para criar o substantivo composto “educador-bancário”:

Para o “**educador-bancário**”, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa

sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Essa criação corrobora nossa hipótese de que tudo em seu discurso é pensado e repensado para produzir determinado efeito de sentido que não permita análises perfunctórias de sua mensagem, levando à distorção de suas palavras.

Na formação de “educador-bancário”, encontramos o trabalho de um profundo conhecedor de morfologia, sintaxe e semântica, pois toma o substantivo “educador”, responsável pela formação e o desenvolvimento intelectual do homem, e lhe acrescenta o adjetivo “bancário” como caracterizador, cujo significado se contrapõe ao do elemento caracterizado, dando-lhe a força expressiva de que Freire necessita para dar precisão a sua mensagem. Além disso, põe o substantivo entre aspas, o que denota sua intenção de levar o leitor a refletir sobre o termo e sua relação com o contexto.

O pensador pernambucano vai nominando algumas práticas, num trabalho de construção discursiva, em que se utiliza de alguns processos linguísticos de natureza morfossintático-semântica. Retoma o adjetivo “assistencial” e lhe acrescenta o sufixo *-ista*, para formar outro adjetivo – *assistencialista*, que dá à prática educativa a especificidade de que precisa para reforçar o caráter verticalizante da educação tradicional que condena ao mutismo os seres em formação. Daí a necessidade de repensar o modelo educacional:

Desta forma, necessitamos, no momento, não apenas de uma revisão de todo nosso processo educativo, *verbosamente assistencialista* e por isso mesmo antidemocrático, com que substituamos a “atitude” atual de nossa escola diante de sua contextura, mas, também, de planejamento que vise a situar todas essas agências sociais, assim como empresas, que agregam homens em torno de trabalho ou de assistência, em uma linha diferente. Em diferente “atitude” (FREIRE, 2001, p. 81 – grifos nossos).

Para analisar a realidade, Freire trabalha como um verdadeiro cirurgião plástico: interfere morfológicamente na palavra para, em seguida, relacioná-la com o advérbio “verbosamente” (aspecto sintático), reforçando o caráter verborreico da educação tradicional, que em nada contribui para a prática existencial do educando – e aqui se constata a repercussão semântica de todo o processo linguístico do termo em pauta. Esse é o efeito de sentido pretendido pelo pensador da educação em seu discurso-denúncia.

Freire segue nessa caminhada, mostrando a ingerência nociva dessas práticas, que vão acentuando o caráter verticalizante do “agir educacional”. Novamente, trabalha a palavra nos três níveis – morfológico, sintático e semântico – para dar precisão e expressividade à sua denúncia: do verbo “assistencializar” faz derivar, pelo acréscimo do sufixo **-dor**, o substantivo *assistencializador*, que, no contexto, cumpre o papel de adjetivo, pois caracteriza enfaticamente (notem-se as aspas, que destacam o termo em questão) o substantivo “ação” em “Acreditamos mesmo que parte desta ação ‘**assistencializadora**’, a comprometer a marcha de nossa

democratização, resulte de uma distorcida visão da problemática nacional. Não só por parte das instituições mas dos seus próprios clientes” (FREIRE, 2001, p. 19 – grifo nosso).

Para o educador, essa prática impede o homem de ser mais, enraizada que está na cultura protecionista das instituições, numa espécie de apadrinhamento de seres oprimidos que comungam o discurso do opressor para manter os benefícios “conquistados”. Esse é o perigo do discurso mágico-sedutor da dominação.

Nesta análise das construções que dão expressividade ao discurso freiriano e consignam seu propósito de conscientizar o indivíduo de que há necessidade de ressignificar a realidade por meio da ação-reflexão sobre ela e a partir do olhar dialético do espectador atento ao que ocorre no entorno, acrescentamos ainda “existenciação”: “Só na plenitude deste ato de amar, na sua **existenciação**, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (FREIRE, 1988, p. 36 – grifo nosso).

Esta é a noção de existência plena, comprometida amorosamente com o fazer intersubjetivo, a que o patrono da educação chama de “existenciação”, aglutinando os substantivos *existência* (como modo de ser próprio do homem) e *ação* (como prática, movimento) para indicar como o homem deve intervir na realidade: existenciando-a, sem submeter-se a quaisquer situações de compulsão ou coerção. Note-se nessa composição “sínica” o processo de elaboração morfossintático-semântico para dotar a mensagem de significado específico para atingir o efeito desejado.

O discurso de Freire se destaca não só por sua relevância epistemológica, mas também pela contribuição à Língua Portuguesa no que se refere à semiologia, pois as criações linguísticas do pensador da educação são, indiscutivelmente, um glossário de signos bem elaborados morfossintaticamente para a compreensão do processo enunciativo.

Quanto ao adjetivo “indicotomizáveis”, sua criação corrobora a necessidade de fundamentar as relações que não podem bipartir-se *num* e *de um* contexto como se dele estivessem dissociadas ou dissociadas entre si, e sim que conotam um processo de contradição entre dois polos de uma mesma realidade. Daí se justifica o termo criado por Freire pelo acréscimo do prefixo *in-*, aqui emprestando ao adjetivo “dicotomizável” – de *dicotomizar* mais -*vel*, também freiriano, que significa passível de separar, como se fossem dois contrários incomunicáveis – o sentido de interioridade, de movimento para dentro, para indicar relações dialógicas, portanto dialéticas, que indicam o confronto de dois pontos de vista sobre o mesmo objeto.

Essa força semântica emprestada por Freire ao adjetivo “indicotomizável” pelo trabalho de intervenção morfossintática no verbo *dicotomizar*, para conferir precisão, rigor e coerência a

sua mensagem, encontra eco nesta passagem de *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2002, p. 31 – grifos nossos):

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “**dodiscência**” – docência-discência – e a pesquisa, **indicotomizáveis**, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Não há, pois, como dissociar teoria e prática, docência e discência, dois polos de um processo, de uma realidade educacional que, dialeticamente, envolve o debate entre interlocutores, agentes comprometidos com a busca do trabalhar o conhecimento pela práxis reflexiva. Essa orquestração dá o tom da educação libertadora, pois agrega sujeitos que procuram compreender e superar, solidariamente, os desafios que lhes são postos pela realidade vivenciada.

Freire se vale da composição por aglutinação para formá-la, enfatizando o que acreditava ser o processo de ensino e aprendizagem: o ato de aprender na ação de ensinar, isto é, a docência precedida pela discência, pois, se os homens ensinam e aprendem em comunhão, primeiro aprendem a aprender para, em seguida, ensinar. Como as ações se interpenetram num movimento ininterrupto, aprendem ensinando. Daí ser a “dodiscência” um fenômeno gnosiológico de produção do conhecimento, em que educador e educandos, mediados pelo desvelamento de uma realidade em transformação, trazem para o espaço educacional seus saberes, sua experiência, amalgamando teoria e prática num processo dialético que lhes permitirá superar as contradições e avançar na construção da pirâmide educacional libertadora.

Nessa perspectiva, por que Freire não registrou “disdocência”, uma vez que o ato de aprender precede o de ensinar? Por opção política, pois, à época, muitos críticos céticos que se opunham à ideologia freiriana diziam que Freire era partidário do fim da escola e, portanto, da docência.

Na criação de “dodiscência”, num jogo morfossintático-semântico, trabalha o aspecto morfológico da palavra, ou seja, sua forma. Preocupou-se, aqui, com a construção dos termos que lhe dessem o todo estrutural (aspecto sintático) para estabelecer a relação de sentido necessária ao atingimento de seu propósito: anunciar o como fazer a boa educação, denunciando subliminarmente, nesse neologismo, as contradições da educação tradicional. Tal construção ganharia corpo de natureza semântica no contexto e, segundo ele, evitaria polêmica, já que o prefixo *de-* foi posto em destaque na junção dos dois termos que compõem o neologismo. No entanto, sua preocupação era fazer da escola um espaço de mediação, em que os atores – educadores e educandos –, em relação, praticassem a verdadeira educação.

Nesta análise, ressalte-se também que o prefixo *dis-*, em primeiro plano, poderia representar a distorção da docência, o que, para nós, seria mais apropriado, em razão da proposta

de Freire, pois o verdadeiro mestre é aquele que “de repente” aprende e tem consciência de sua aprendizagem no ato de ensinar. Por isso, não há nada de equivocado no que leciona o pensador da educação: não se trata de negar a escola, e sim de dotá-la de seu verdadeiro significado. Esse é o aspecto contraditório do homem que o faz refletir sobre o objeto com o qual se relaciona e pelo qual é mediatizado, levando-o a superar as contradições do mesmo objeto em permanente diálogo do *eu* com o *não-eu*.

Por isso, concluímos, neste curto espaço, que a categoria “Neologismos” é fundamental para compreender, em profundidade, a intenção de Paulo Freire de perscrutar a relação de opressão que perpassa toda a existência humana e entrava a possibilidade de transformar os educandos para, assim, mudar o mundo. Tais construções, para nós, nada mais são que as categorias praxiológicas de Freire, pois foram criadas ao longo de sua caminhada, em ato, comprometida com a luta pela libertação dos oprimidos.

Desde o início, vê-se um pensador preocupado, política e ideologicamente, em desconstruir a pirâmide das injustiças sociais que só faz negar ao homem o direito de construir sua história. Para isso, com a maestria de um artífice das palavras, foi elaborando seu discurso-alerta com acurácia e rigor próprios de quem sabia aonde deveria chegar, o que nos permite afirmar que esse expediente usado por Freire tinha endereço certo: inibir ilações de leitores e pesquisadores que levassem a confundir ou deturpar a entendimento da intenção do autor. Mais do que ser original, pois não lhe importava o novidadeiro, e sim o fazer-se ouvir como baluarte de uma causa que poderia transformar a sociedade, instigou-nos a repensar o modelo de (des)educação que, por décadas, contribuiu para a involução do ser humano, tirando dele a possibilidade de agir como sujeito *no* e *com* o mundo.

Referências

ALI, Manuel Said. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. São Paulo: Ática, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BUENO, Silveira. *Tratado de semântica brasileira*. São Paulo: Saraiva, 1965.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (Org.). *História social da linguagem*. São Paulo: Unesp, 1997.

CARVALHO, Nelly. *O que é neologismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MACAMBIRA, J. R. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932.

NUNES, José Horta e PETTER, Margarida (Org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Pontes, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PILLA, Éda Heloísa. *Os neologismos do português e a face social da língua*. Porto Alegre: AGE, 2002.

VERÓN, Eliseo. *Ideologia, estrutura e comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix, 1981.